

Pedagogía musical, concepciones de docentes de música

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Desarrollo Educativo y social

Autor
Oscar Augusto Chunza Gómez

Director
Diógenes Carvajal Llamas

Universidad Pedagógica Nacional Bogotá
Facultad De Educación
Maestría En Desarrollo Educativo Y Social
Bogotá D.C.
2019

A Mónica, mi esposa y motivación de este viaje.
A mis hijas Catalina y Emma, fuentes de voluntad.
A mi adorada madre, allá... donde el amor es eterno.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01. | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 5 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de grado de maestría de investigación. |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. |
| Título del documento | Pedagogía Musical, concepciones de Docentes de Música |
| Autor(es) | Chunza Gómez, Oscar Augusto |
| Director | Carvajal, Diógenes Llamas |
| Publicación | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 98p |
| Unidad Patrocinante | Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional – UPN. |
| Palabras Claves | Concepciones, Pedagogía, Pedagogía musical. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>El presente trabajo nace de un interés personal por mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la música, y se direcciona por un estudio comprensivo de las concepciones de pedagogía musical que tienen los y las docentes de música en la Escuela de Formación Musical de Funza (EFMF). El análisis que contiene es fruto de un trabajo respetuoso por la labor de cada uno de los participantes y de un proceso que por 30 años ha permitido el aprendizaje de la música en el municipio de Funza. La intención primaria es: desde la comprensión de cómo los docentes piensan, sienten, imaginan, interactúan con el contexto, visualizan su labor de enseñanza, tener herramientas que permitan mejorar y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la música en la EFMF; por eso la pregunta orientadora de esta investigación fue ¿cómo entienden los docentes de la EFMF la enseñanza de la música? y el objetivo general y dinamizador de todo el proceso fue entender las concepciones de pedagogía musical que tienen los docentes de la Escuela de Música de Funza. Dicho lo anterior, es claro que nunca hubo una intención evaluativa; mejor, la comprensión del docente y su discurso, el entendimiento de su actuar e interactuar con su contexto y la forma en que construye su idea de pedagogía musical.</p> |

3. Fuentes

- Asprilla, L.**(2010). *¿Cuánto es DO + RE?*. Bogotá, Colombia. Editorial universidad central
- Barriga, M.** (2014). *La educación musical pública en Bogotá 1880-1920. Legislación, reglamentos y planes de estudios musicales*. El artista, (11). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/html/874/87432695012/>
- Casas, M.** (2015). *Formación superior de educadores musicales: a propósitos de los 20 años de la ley 115 de 1994*. Ricercare (04), 08-18. Doi: 10.17230/ricercare.2015.4.1
- Comenio, J.** (2012) *Didáctica magna*. 19a ed. México. Editorial Porrúa.
- Concejo municipal de Funza**, 31 de mayo de 2016. *“Por medio del cual se aprueba y se adopta el plan de desarrollo del municipio de Funza, Cundinamarca para la vigencia 2016-2019 “de frente con la gente juntos avanzamos.”* Acuerdo No. 005. Recuperado de:
www.concejo-funza-cundinamarca.gov.co
- Concejo municipal de Funza**, 10 de diciembre de 1999. *“Por medio del cual se crea el establecimiento público Centro cultural Bacatá de Funza-Cundinamarca y se dictan oras disposiciones.”* Acuerdo No. 022. Recuperado de:
www.concejo-funza-cundinamarca.gov.co
- Concejo municipal de Funza**, 20 de diciembre de 2016. *“por medio del cual se modifica el acuerdo No. 022 de 1999”* Acuerdo No. 022. Recuperado de:
www.concejo-funza-cundinamarca.gov.co
- Concejo municipal de Funza**, 02 de agosto de 2005. *“por medio del cual se crea la escuela de formación de música del municipio de Funza y se modifica y adiciona el acuerdo No. 022 del 10 de diciembre de 1999.”* Acuerdo No. 002. Recuperado de:
www.concejo-funza-cundinamarca.gov.co
- Cortes, R.**(2006). *Ciudadanía, niñez y escuela, concepciones de maestros y maestras.*(Tesis maestría).Cinde, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Chunza, O. (2017). *Escuela de música, informe de gestión*. Centro Cultural Bacatá.
- Departamento nacional de planeación.** (2002). *Fortalecimiento del programa nacional de bandas de vientos, Compes.* (3191). Recuperado de
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3191.pdf>

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia. Editorial Mac Graw-Hill

Foro latinoamericano de educación musical.(30/03/2019). *Historia de FLADEM-Miembros y representantes*. Recuperado de WWW.fladem.info.

Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lumen Gaitán, J. y

Piñuel, J. (1998) *“Técnicas de investigación en comunicación social”*. Madrid, Editorial Síntesis.

García, L., Parra, F., Rodríguez, M., Parra, G., Voronkov, G.(2015). *Proyecto educativo de programa, música instrumental*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_2_43.pdf

Gelves, B . (2016). *Evaluación de Resultados del Programa Colombia Creativa: Promoción de Profesionales en Artes 2008 – 2014 de Mincultura*, (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/colombia-creativa/Paginas/default.aspx>

Gioia, D., Corley, K., Hamilton, A. (2012). *Seeking qualitative rigor in inductive research*.

Organizational research methods (16). 15-31. Doi <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>

Glocer, S. (2015). *Diccionario de términos musicales*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblioteca Nacional

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2010) *“Metodología de la investigación”*. Ed. 5. México. Editorial Mc Graw Hill. 2010 .Quinta edición.

Martínez, V., Pérez, O. (2011). *La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios*. Revista electrónica de psicología. (14) 175-190. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/28899/26855>

Ministerio de Cultura. (2002). *Plan nacional de música para la convivencia*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/343369829/Plan-Nacional-de-Musica-Para-La-Convivencia>

Miñana, C. (Mayo de1991), *Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular*. (ponencia). Primer encuentro iberoamericano de educación musical. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/2412/7248/9857/escuelaymusica.pdf>

Muñoz, A., Chavez, L. (2011)*La empatía: ¿un concepto unívoco?*. Semantic Scholar (2013) recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/katharsis/article/view/467/787>

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Reber, A. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. New York. Editorial Oxford University press.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid, España. Editorial Visor.

Sanches, J. Gaya, J. (2002). *la empatía en la docencia*. Recuperado de <https://docplayer.es/135418535-La-empatia-en-la-docencia.html>

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.(2009) *registro calificado*. Bogotá:UPN

Valencia, A. (1932) *Breves apuntes sobre la educación musical en Colombia*, Bogotá. Editorial A. J. Posse.

Willems, E. (1976) *L'oreille musicale. Tome I. La culture auditive, les intervalles et les accords*. Fribourg. Ed. Pro Música.

Willems, E. (1977) *L'oreille musicale. Tome II. La culture auditive, les intervalles et les accords*. Fribourg. Ed. Pro Música.

4. Contenidos

Este trabajo de investigación abarca las concepciones de las y los docentes de música de la Escuela de Formación Musical de Funza EFMF, entendidas como punto de partida para el entendimiento de los procesos de enseñanza musical que allí se adelantan, pero también para la comprensión de cómo se concibe la pedagogía musical por parte de los docentes, con categorías como: concepciones, pedagogía y pedagogía musical. Todos los contenidos establecidos en la investigación se configuran directamente con la pregunta problema, llevando así un hilo conector desde la explicación del planteamiento del problema en donde se evidencia y se ponen en claridad puntos tales como la relación entre la formación disciplinar del docente y la práctica de la enseñanza musical. Para el desarrollo de la investigación se hizo una línea del tiempo de la enseñanza de la música en Bogotá, una semblanza histórica de la Escuela de Formación Musical de Funza, una síntesis de las metodologías más importantes en la enseñanza de la música en occidente. Todo lo anterior se articuló desde la idea de concepción desde las teorías implícitas del conocimiento expuestas por Pérez, Mateos, Scheuer y Martin (2006) dentro de la metodología de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1990). Para la recolección de información se desarrollaron instrumentos como la entrevista semiestructurada, procesos de observación y encuesta tipo Likert, desarrollando así una triangulación analítica que permite dar respuesta a la pregunta inicial de la investigación.

5. Metodología

La investigación se llevó a cabo desde un ámbito cualitativo que tiene como propósito interpretar, comprender y describir los significados de una realidad. El método utilizado es la teoría fundamentada, que inicia desde una esmerada organización de la información que admite un análisis incluso desde el comienzo de la recopilación de datos. Es un proceso que inicia con códigos abiertos en toda la información y estos van direccionando hacia los temas centrales, todo esto desde un análisis constante y comparativo de todos los datos. La teoría fundamentada genera teoría a partir de la conceptualización de la información recopilada. Las notas y datos extraídos de los instrumentos construyen redes que buscan saturar las categorías para determinar con claridad la teoría de la que se va a hablar. Para el levantamiento de la información se usó la entrevista semiestructurada, que permite recolectar información directamente, ya que allí se pueden encontrar expresiones, reflexiones, comprensiones e información que de otra forma no se logra obtener; es de resaltar que realizar entrevistas brinda la oportunidad de tener un diálogo para acceder a información dentro de las investigaciones cualitativas. Por otra parte, se realizaron procesos de observación que permiten contrastar lo que los docentes piensan con lo que hacen, y finalmente se utilizó una encuesta tipo Likert, la cual facilita visualizar la tendencia en el carácter de la enseñanza de los docentes a quienes se les aplica el instrumento. La investigación se realizó con 6 docentes como muestra, de la Escuela de Formación Musical de Funza.

6. Conclusiones

Este trabajo indica que los docentes de música consideran importante la formación personal de los estudiantes y que esta antecede a la musical; de allí la importancia de una enseñanza fundamentada en la empatía como recurso desde el que se conciben la mayoría de las decisiones del orden pedagógico. También queda claro que el material didáctico juega un papel determinante para los docentes dentro del desarrollo de la enseñanza musical; por eso su esmero en la creación, consecución o adaptación de dicho material. Por otra parte, se hace evidente que los docentes conciben el aprendizaje de la pedagogía desde la praxis diaria, en un ejercicio empírico e intuitivo desde el cual construyen sus ideas y entendimiento de lo que para cada uno termina siendo la pedagogía musical. Y, finalmente, respaldan su labor de enseñanza en sus conocimientos disciplinares como soporte técnico y conceptual de su ejercicio docente.

| | |
|-----------------------|----------------------------|
| Elaborado por: | Oscar Augusto Chunza Gómez |
|-----------------------|----------------------------|

| | |
|----------------------|--------------------------|
| Revisado por: | Diógenes Carvajal Llamas |
|----------------------|--------------------------|

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 17 | 12 | 2019 |
|--|----|----|------|

CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| OVERTURA | 11 |
| FANTASÍA, ASÍ SUENA LA HISTORIA DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN MUSICAL DE FUNZA | 14 |
| SCHERZO, CONSTRUYENDO EL CAMINO | 22 |
| ODA, LA PEDAGOGIA MUSICAL | 28 |
| IMPROMPTU, LA CONCEPCIÓN | 35 |
| INTERMEZZO, LOS DOCENTES | 38 |
| ARIA, PEDAGOGIA MUSICAL EN BOGOTÁ..... | 44 |
| FUGA, EL ANÁLISIS..... | 62 |
| EL INICIO EN LA ENSEÑANZA. | 62 |
| PRIMERO PERSONAS QUE MÚSICOS. | 65 |
| LO DIDÁCTICO. | 75 |
| APRENDIZAJE | 79 |
| MÉTODO DE ENSEÑANZA | 82 |
| LA ENCUESTA | 85 |
| CODA, CONCLUSIONES | 92 |
| BIS, LA TEORÍA | 102 |

INTRODUCCIÓN

La educación se encuentra constantemente en procesos de reflexión, construcción, deconstrucción, debido al carácter cambiante de cada uno de los que en ella intervienen. La pedagogía encargada de estudiar y entender los fenómenos asociados a la educación no escapa a esas tendencias de transformación, de repensarse, de mirarse con otras ópticas, o lógicas diferentes a las que la han determinado por mucho tiempo. Los contextos y los sujetos partícipes de ella, inevitablemente llevados en las mismas dinámicas de remodelación constante, por factores que se ven influenciados desde lo social, cultural, económico, político, y por estudios que desde ciencias como la psicología, la filosofía, la sociología, la antropología, la economía y en términos generales las ciencias sociales y humanas, brindan nuevas opciones de contemplación de la pedagogía.

El docente como objeto de estudio, pero no solo como docente, no solo como el encargado de realizar acciones de enseñanza, mejor como sujeto que es tocado por múltiples elementos que determinan su actuar. Su formación disciplinar, esa que le permite tener el dominio de unos conocimientos, saberes, experiencias que valen la pena de ser compartidos con otros, también, sus creencias, sus emociones, sus sensaciones, su lectura del contexto que es solo suya y que lo configura en su esencia humana como único.

Socialmente se han creado imaginarios alrededor de la enseñanza, se le ha atribuido al docente un rol muy difícil de cumplir ya que las exigencias de calidad, de ser infalible, lo ponen en una posición muy incómoda en muchos casos para poder desarrollar su labor. Pero esos imaginarios, quiérase o no, hacen parte de ese docente que, sin querer, los ha apropiado y aparecen como saberes implícitos, y definidos por Reber (1993) como: “adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere” (p. 5). Desde esta perspectiva aparecen las

concepciones pedagógicas como categoría de investigación, ya que estas concepciones subyacen en todas las prácticas y actividades del ser humano; es así como Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006) dicen de las creencias en la enseñanza que: “inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de los otros.” (p. 55)

Entonces, estas representaciones que están de forma implícita y que por lo mismo escapan a toda postura explícita, que son ajenas a cualquier propuesta epistemológica, y que, por su origen endógeno a contextos, culturas y personas, no se pueden materializar en una idea global. Seguro existirán puntos de convergencia de un lugar a otro, o de un sujeto a otro, pero en definitiva tienen un sello de únicas.

Dicho lo anterior, es claro por qué las concepciones pedagógicas son estudiadas en diversos escenarios de la enseñanza y poco a poco se hacen necesarias para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera localizada. Los propósitos de estas investigaciones tienen variables y usos diversos en cada caso, lo que hace que se cuestione esa idea de una enseñanza inmóvil y descontextualizada, basada en formulas preconcebidas que pretenden cubrir las necesidades pedagógicas dentro de unos imaginarios que estandarizan los procesos, contenidos, metodologías y resultados.

OVERTURA¹

Llevo veintitrés años construyendo un proyecto de enseñanza musical en mi municipio, ese en el que crecí, Funza, a cuarenta minutos de Bogotá. Durante estos años he sorteado muchas dificultades y también he disfrutado de muchos logros. La enseñanza musical me ha abierto muchas puertas a experiencias increíbles en los aspectos personal, musical, social, político, artístico, humano y otros que se me escapan en este momento.

Para mí, realizar una maestría era un sueño postergado. Por fin se dio el momento, la oportunidad debía aprovecharse, pero. ¿en qué debía ser la maestría?; pues la respuesta no fue difícil de encontrar: ¡educación! Es a lo que me dedico y en lo que debía ampliar conocimientos.

A mediados de 2017 inicio el proceso de inscripción en CINDE. Además de los documentos formales para una inscripción en una institución educativa, me piden presentar un escrito en el que esboce el proyecto investigativo que desarrollaría desde la maestría; punto difícil; ni idea; no sabía que podía hacer. Sabía que me inquietaban mucho los procesos educativos y pedagógicos que se desarrollan en la escuela, pero ¿por dónde irme? Después de reflexionar un poco, la idea fue llegando; entonces, lo que dije fue: “¿Cómo mejorar Los procesos que hacen parte de la enseñanza y aprendizaje en la escuela de música?”

Con esa idea inicio mis estudios de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL. Teniendo en cuenta que mi interés estaba en la enseñanza y el aprendizaje, definir la línea de investigación no fue difícil: Investigación en educación y pedagogía.

¹ Composición musical instrumental que antecede una obra más grande. Seleccioné el nombre de obertura por ser esta la sección que abre el documento que da cuenta de la investigación realizada.

Durante el desarrollo de la maestría la idea seguía, pero la pregunta comenzaba a transformarse; mi inquietud sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela de música no cambiaba, solo que fui entendiendo que debía mirar con otros ojos esa escuela a la que día a día llego a trabajar, a tomar decisiones, y en la que me encontraba inmerso totalmente. Primer semestre, nuevos conocimientos, perspectivas epistemológicas, metodologías... más que generar certeza generaban dudas; luego segundo semestre, más información, más dudas. Se acercaba el pre-simposio², momento para el que debía tener claro mi proyecto.

En una tutoría mi director de investigación me dijo: “realiza un escrito en el que plasmes tus inquietudes y postura frente a lo que quieres buscar”; así lo hice, y por supuesto la idea comenzó a tomar forma. En este escrito hecho a manera de reflexión aparecieron varios puntos muy importantes desde los que puede tener un mejor panorama de la situación, centrar mi interés, aclarar el punto central del proyecto, y dar una justificación a la investigación que se veía venir.

Entonces, en este escrito aparecieron tres puntos desde los cuales me aferré para construir el proyecto investigativo. Primer punto, la formación de los docentes en Bogotá, entendiendo que Bogotá es la ciudad cercana a Funza, y donde han estudiado los docentes de la Escuela de Formación Musical de Funza (EFMF).

En el texto mencioné que desafortunadamente no hay gusto por la investigación en pedagogía musical, la que se hace no alcanza a cubrir las necesidades e inquietudes de un sector tan diverso y en expansión como el de la enseñanza musical. Desde las licenciaturas en música; a cambio, se notaba una gran producción de material didáctico focalizado; es decir, más interés por

² Espacio académico donde se presentan los proyectos de investigación de la maestría.

lo instrumental de lo pedagógico que por ampliar el conocimiento en las teorías y conceptos que fortalezcan la enseñanza musical en un sentido amplio, desde estudios asociados con la psicología, filosofía, sociología, neurología u otras ciencias y saberes que aporten en la ampliación del espectro pedagógico musical; entonces, la formación del licenciado tiende a ser más la de un didacta que la de un pedagogo musical. Y la formación del músico instrumentista, ese que se prepara para desempeñarse interpretando un instrumento, se centra en lo técnico instrumental, que se ve reflejado en un concierto final, pero de ninguna forma se contempla un acercamiento serio a lo pedagógico, que le pueda ayudar como mínimo a la enseñanza de su instrumento.

El segundo punto tenía que ver con los docentes de música en las universidades de Bogotá, y al respecto decía que la gran mayoría no tienen formación pedagógica, que su formación es técnica, tórica o interpretativa; entonces cabía preguntarse: ¿desde qué perspectiva pedagógica se podría pensar la enseñanza de la música a nivel universitario?; ¿cuál era la formación que habían recibido los docentes de la EFMF? Y también cómo entenderían los docentes de la EFMF, ¿qué debía ser la enseñanza de la música?

El tercer punto que apareció en aquel escrito hacía referencia a una práctica generalizada, de la que no se escapa la EFMF, y es la de contratar músicos instrumentistas para desempeñar labores de enseñanza; esta práctica quizás arraigada en la idea que “si sabe música puede enseñarla”, sin importar si tiene o no formación para la enseñanza de la música.

Estos tres puntos dieron justificación a lo que se había convertido el centro de mi interés, y que ahora lo concretaba en una pregunta: ¿cómo entienden los docentes de la EFMF la enseñanza de la música? Es así que se van aclarando las ideas e identificamos nuestro objetivo

general: entender las concepciones de pedagogía musical que tienen los docentes de la Escuela de Música de Funza.

Ya me sentía más tranquilo; había logrado concretar la pregunta y el objetivo de mi investigación, pero, además, sabía que esta investigación podría ayudarme a entender mejor las dinámicas de EFMF en términos de la comunicación con los docentes, los procesos de capacitación, los logros y, seguramente, más aspectos que aparecerían producto de este trabajo. Y es que la idea finalmente no era solo cumplir con un proyecto académico; hacer que el proyecto cumpliera con una función real también importaba, y es que hay muchas razones para aportarle a la EFMF, por su trayectoria, por su función social, por el reconocimiento que ha tenido y, como ya lo mencioné, por sus logros.

FANTASÍA³, ASÍ SUENA LA HISTORIA DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN MUSICAL DE FUNZA

Creo que es buen momento para hablar un poco de la Escuela de Formación Musical de Funza. En 1989 se inicia el proyecto de la Banda Sinfónica de Funza, Cundinamarca. Con 23 estudiantes y bajo la dirección del maestro Agustín Chunza Sandoval, mi padre. Este proyecto se realizó desde la Casa de la Cultura que, a partir de ese año, contaba con un espacio físico. Los ensayos se realizaban en el patio de la casa en mención, se dictaban clases de instrumento y solfeo, y se realizaban ensayos entre semana de lunes a viernes de 4:00 de la tarde a 7:00 de la noche, y los domingos de 9:00 de la mañana a 12:00 del día. Esta actividad se desarrolló hasta febrero de 1993, momento en que fue trasladado el director para otro municipio.

³ Composición musical con estructura libre. La EFMF ha sido creada como una fantasía, desde una forma libre e imaginativa de pensar el cómo musicalizar a un municipio, que no es ajeno a las tensiones del entorno.

Durante este periodo las clases y ensayos eran asumidos en su totalidad por el director. Se organizaban horarios de trabajo para repartir el tiempo en las diferentes actividades, las teóricas y las prácticas. El maestro Agustín Chunza Sandoval no contaba con formación pedagógica; su experiencia estaba principalmente centrada en la interpretación de clarinete y saxofón, aprendidos en el Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia; por otra parte, también tenía estudios personales en instrumentación y arreglos para banda y conjuntos de cuerdas. Además, tenía experiencia docente en instituciones educativas dictando la cátedra de música en diferentes colegios del mismo municipio y la dirección de estudiantinas.

El proceso de enseñanza se desarrollaba desde acciones básicamente instructivas; no se contaba con material didáctico de práctica colectiva, y era normal el uso de métodos asignados en el Conservatorio para la enseñanza individual. El mismo director diseñaba algunos ejercicios y arreglos para que los estudiantes pudieran adelantar el proceso de iniciación. El repertorio que se utilizaba era variado y abarcaba música tradicional arreglada para banda, obras de repertorio universal transcritas para banda y algunas pocas obras compuestas específicamente para el formato. El eje principal de la enseñanza era lo que se conoce como la “disciplina”, que consiste en el cerrado cumplimiento de horarios, tareas y rendimiento en el montaje del repertorio. La evaluación fundamentalmente giraba en torno al montaje del repertorio.

Después de este periodo, y tras dos intentos fallidos en contratación de un nuevo director, en el año 1995 se abre convocatoria para el cargo de director de la banda. En este año, y luego de un proceso de selección, fui contratado como director de la banda sinfónica a partir del 2 de agosto. Este nuevo momento parte de situaciones pedagógicas muy similares: la enseñanza es impartida toda por un solo docente. Para este justo momento era estudiante de cuarto semestre de

licenciatura en pedagogía musical en el Conservatorio de música de la Universidad Nacional de Colombia.

El eje central en este nuevo momento vuelve a ser el montaje de repertorio y el alcance técnico instrumental por parte de los estudiantes. No se evidencian cambios en lo pedagógico en los primeros tres años, en los que la labor se concentra en el fortalecimiento de la nueva Banda Sinfónica, la dotación y la participación en concursos. De manera alterna funcionaban en la Casa de la Cultura clases de guitarra y tona.

Para el año 1999 se inicia un proceso que marca un cambio en el rumbo de la Banda Sinfónica y es la creación de la Banda Infantil. Este nuevo conjunto, conformado por niños entre los 8 y los 12 años de edad, obliga a la toma de nuevas estrategias dentro del proceso de enseñanza instrumental. Hasta este momento los integrantes habituales de la banda promediaban los 14 años en su momento de ingreso. Los tiempos de aprendizaje, los contenidos, las formas de comunicación, así como las de evaluación, cambiaron radicalmente. La urgencia por nuevos materiales y estrategias se vio acompañada por investigación y creación de materiales didácticos.

En el panorama nacional era una de las primeras bandas creadas en este rango de edad, y había carencia de recursos didácticos y metodológicos. El proceso, a pesar de haber encontrado un nuevo escenario, en últimas seguía buscando que el repertorio y el desarrollo técnico instrumental de los estudiantes fueran el eje central. Se continuaba trabajando con un solo profesor que se encargaba de todo el proceso.

Con la aparición del Ministerio de Cultura y su proyecto Plan Nacional de Música para la Convivencia se motiva la creación de escuelas de formación musical en todos los municipios del país. Así sucede en Funza: en el año 2005 se creó, por acuerdo municipal No. 002 de agosto, la

Escuela de formación musical. Este ya es un cambio total en todo el funcionamiento y perspectiva de la enseñanza musical para el municipio. A partir del año 2006 se contrataron profesores que entraron a apoyar la enseñanza de la música, no solo en la banda; se crearon grupos como orquesta de cuerdas, coro y estudiantina; además, algunos docentes iban a las instituciones educativas de básica primaria del municipio para impartir enseñanza en iniciación musical. En aquel momento yo era el único docente que había terminado su formación universitaria en pedagogía musical y dirección de banda; ninguno de estos docentes contratados contaba con formación pedagógica; de hecho, para algunos era su primer trabajo. La enseñanza se realizaba desde una perspectiva de modelo tradicional en el que primaban los resultados musicales. La metodología era instructiva, el material didáctico se tomaba de algunos libros y métodos, y no había lineamientos pedagógicos que determinaran la toma de decisiones; estas últimas se tomaban de manera intuitiva.

El primer programa de música lo construyo en 2009 y básicamente uso como referente los programas de formación de las universidades de Bogotá. Su estructura se dividió en tres líneas fundamentales: instrumento principal, conjunto y teoría. Se proyectó a diez semestres con unos contenidos fijos; los docentes contaban con libertad total en la cátedra y en procesos evaluativos (ver Anexo 1. Tabla de contenidos del programa). Este programa, estructurado a modo de conservatorio, no se acomodó a las dinámicas propias de la comunidad. El rigor de horarios y la exigencia de cumplir con ciertos contenidos en determinado tiempo no permitieron el desarrollo apropiado en muchos estudiantes.

Entonces, se buscó otras posibilidades que generaran flexibilidad y fueran más coherentes con el contexto. Es así como en 2016, con el apoyo del área psicopedagógica del Centro Cultural

Bacatá⁴ (CCB) —la cual se encargó de hacer una sensibilización con respecto a la visión pedagógica dentro del proceso de enseñanza—, se realizó un currículo diferente, basado en la propuesta del desarrollo del conocimiento que hizo en principio Benjamín Bloom y que pone en primer plano las capacidades del estudiante según el momento dentro del proceso de aprendizaje. Esta propuesta se orientó desde la perspectiva de ciclos de aprendizaje permitiendo que fuera el estudiante y su propio avance lo que determinaba el paso de un ciclo al otro. La evaluación era cualitativa y se contemplaban, además de los aspectos musicales, el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas.

| CICLO | PROCESOS COGNITIVO | COMPONENTES DE CICLO |
|---|---|---|
| APRESTAMIENTO (estimulación) | ESTIMULACIÓN - EXPLORACIÓN | SONIDO (características) EURITMIA, LATERALIDAD, MEMORIA, RECONOCIMIENTO DE CAMBIOS SONOROS SUBITOS. PRELECTURA.EXPLORACIÓN INSTRUMENTAL. |
| CONOCIMIENTO (memoria) | OBSERVACIÓN. RECORDACIÓN. MEMORIA. CONSTRUCCION DE SIGNIFICADOS. | INICIACIÓN INSTRUMENTAL. INICIACIÓN DE LECTO- ESCRITURA MUSICAL. IMITACIÓN DE TÉCNICAS. ENTRENAMIENTO AUDITIVO. CLASES COLECTIVAS DE INSTRUMENTO. |
| COMPRENSIÓN (interpreta información) | TRASLADAR EL CONOCIMIENTO A NUEVOS CONTEXTOS. INTERPRETA. PREDICE CONSECUENCIAS | INICIACIÓN EN CONJUNTO INSTRUMENTAL (banda, orquesta, acompañamientos) RUDIMENTOS TÉCNICOS INSTRUMENTALES. TEORÍA MUSICAL. |
| APLICACIÓN (solución de problemas) | USAR INFORMACIÓN. USO DE METODOS (procesos). CONCEPTOS Y TEORIAS.GENERACIÓN DE HÁBITOS. | REPERTORIO PROPIO DEL INSTRUMENTO. REPERTORIO DE CONJUNTO CON GRADO DE DIFICULTAD MEDIO Y AVANZADO. APROPIACIÓN DE LA TÉCNICA EN EL ESTUDIO PERSONAL. CLASES INDIVIDUALES DE INSTRUMENTO. |
| ANÁLISIS (genera hipótesis) | ENCUENTRA PATRONES. RECONOCE SIGNIFICADOS OCULTOS. INTERPRETACIÓN AUTÓNOMA. | BASES DE LA ARMONIA, PASAJES IMPROVISATORIOS, MÚSICA DE CÁMARA. |
| CREACIÓN (hacer algo nuevo) | REUNIR INFORMACIÓN PARA HACER ALGO NUEVO, (organiza, planea, produce y evalúa) | COMPOSICIONES, ARREGLOS, MONTAJES, DISEÑO DE MATERIALES DIDACTICOS. SELECCIÓN DE REPERTORIOS. |

⁴ El Centro Cultural Bacatá fue creado mediante el acuerdo municipal No. 022 de diciembre 10 de 1999 y modificado por el acuerdo No. 022 de 2016. Es un establecimiento Público del Orden Municipal, con Autonomía Administrativa, Personería Jurídica, Presupuesto propio y patrimonio independiente, que fomenta el desarrollo de las artes y la cultura del municipio de Funza.

Tabla 1. Ciclos del programa de formación musical. Tomado *informe de gestión 2017*

Objetivos de la escuela de formación musical en Funza:

“OBJETIVOS GENERAL: brindar a los jóvenes, niños y comunidad en general del municipio de Funza, la alternativa del aprendizaje de la música en forma técnica y adecuada durante su tiempo libre, como complemento a su formación académica, o inicio de su proyecto de vida, generando en los alumnos valores humanos, artísticos, de identidad y compromiso con su comunidad. Además, proteger y difundir el folclor colombiano.” Proyecto pedagógico escuela de formación musical de Funza. *Proyecto curricular música 2018* (P.6)

Este objetivo se incrusta dentro del Plan de Desarrollo Municipal (actual) que propende por la formación de artistas y brinda el espacio desde lo administrativo para la educación artística. Es así como el Programa 31 del plan de gobierno “De Frente Con La Gente, Juntos Avanzamos” lleva como nombre “Funza Se Educa Con Arte”, y su objetivo es:

darle mayor valor al arte y fomentar a través de este el desarrollo de capacidades de los funzanos, a su fortalecer el talento artístico local teniendo en cuenta una dimensión funcional en relación a la formación para el trabajo. Con esto, no solo se busca mejorar la calidad de vida de las personas, contribuir y fomentar su educación; también perfeccionar el componente artístico y cultural de territorio. Por lo tanto, Funza estará preparada para formar las primeras generaciones de educación superior en diferentes disciplinas artísticas. (*Acuerdo concejo municipal de Funza No. 005 de 2016 p. 63*)

Para lo anterior se fijan las metas No. 73 “De Profesión Artista” que busca el fortalecimiento de la Institución Educativa Para El Trabajo Y El Desarrollo Humano Centro Cultural Bacatá, que cuenta con carreras técnicas en música, danza y teatro; y 74 “Escuelas de Formación Artística” que aplica a las escuelas de música, danza, teatro, artes plásticas, literatura y medios audiovisuales, todas estas dentro de la modalidad de educación informal.

Esta educación artística brindada por el CCB coincide con la constante de las entidades encargadas de la gestión cultural en el país, y es la búsqueda de productos artísticos junto con la

cobertura de población beneficiada, en medio de espacios diseñados dentro de la idea del uso del tiempo libre. Para el caso de la escuela de música se cuenta con un total de 40 docentes contratados; ellos cubren las necesidades que en materia de enseñanza se dan de acuerdo a sus programas.

| FORMACIÓN ACADÉMICA | MÚSICA TRADICIONAL | CURSOS LIBRES | FORMACIÓN ESCOLAR | POBLACIÓN DIFERENCIAL |
|---|--|---|------------------------|--|
| -JARDIN MUSICAL -BANDA SINFÓNICA -ORQUESTA DE CUERDAS -CORO -GUITARRA (solista) -PIANO (solista) | ESTUDIANTINA MÚSICA ANDINA VALLENATO MÚSICAS CAMPESINAS | -GUITARRA -TECLADO -BATERIA -GUITARRA Y BAJO ELÉCTRICO -GRUPO DE TERCERA EDAD | RED DE COROS ESCOLARES | -CARCEL -DISCAPACIDAD -MADRES COMUNITARIAS |
| LINEAS TEMÁTICAS | LINEAS TEMÁTICAS | LINEAS TEMÁTICAS | LINEAS TEMÁTICAS | LINEAS TEMÁTICAS |
| SOLFEO INSTRUMENTO CONJUNTO | REPERTORIO COMO OBJETIVO PRÁCTICA EN CONJUNTO | INICIACIÓN MUSICAL PRÁCTICA LIBRE DE INSTRUMENTO | INICIACIÓN MUSICAL | MUSICOTERAPIA |
| 747- 900 BENEFICIARIOS | 86 – 100 BENEFICIARIOS | 186-200 BENEFICIARIOS | 4,843 BENEFICIARIOS | 126 BENEFICIARIOS |

Tabla 2. Programas, líneas temáticas y número de beneficiarios. *Tomado informe de gestión 2017 (P. 3)*

Para el proceso de contratación de los docentes no se solicitó de manera expresa o condicional formación pedagógica; su experiencia en enseñanza, y venir en línea de contratación continua dentro de la escuela por varios años, eran aspectos más relevantes; también, que fueran funzanos o que vivieran en el municipio y, por supuesto, que demostraran formación o

experiencia musical en la temática en la que se desenvolvería dentro de la escuela. Es así como músicos de formación empírica o tradicional, estudiantes universitarios de música en formación instrumental o pedagógica, profesionales y profesionales con posgrado tenían cabida dentro de la escuela.

Actualmente es alta la diversidad en nivel de escolaridad dentro de los docentes de la Escuela de Música de Funza.

| NIVEL DE ESCOLARIDAD DOCENTES ESCUELA DE MÚSICA DE FUNZA | | | | | | | | |
|--|-----------|---------|-----------|----------------------|-------------|----------------------|----------|----------------------|
| LOGÍSTICO | BACHILLER | TÉCNICO | TECNÓLOGO | CURSANDO PREGRADO | PROFESIONAL | CURSANDO MAESTRÍA | MAESTRÍA | CARRERA DIFERENTE |
| 1 | 2 | 2 | 3 | 12 | 15 | 2 | 3 | 1 |

Tabla 3. Nivel de escolaridad de docentes de EFMF. 2019

Dentro del grupo de docentes, 10 tienen formación pedagógica, lo que en porcentaje representa un 25 % que han tenido acercamiento a conceptos y fundamentación en el campo de la pedagogía. Por otra parte, 28 de ellos tienen formación en técnica instrumental, es decir que sus estudios giran en torno a la interpretación de un instrumento; este grupo de docentes representa un 70 %, y finalmente 2 son auto didactas o han tenido su formación desde la tradición oral, alejada de conceptos teóricos o académicos.

Con este análisis no pretendo valorar la calidad del ejercicio docente; la intención es visualizar el acercamiento a la teoría pedagógica por parte de la planta docente, desde sus procesos de formación.

Es importante mencionar que la Escuela de Música de Funza ha tenido reconocimiento por sus logros artísticos a nivel departamental y nacional, sus grupos como la Banda Sinfónica, Coro Infantil, Orquesta de Cuerdas, Estudiantina y Programa de Piano se destacan y son referentes para otras escuelas y programas, los estudiantes que se han presentado a niveles

superiores de formación generalmente tienen buen desempeño y logran sus cupos mediante concurso frente a aspirantes de todo el país. En términos generales se cuenta con reconocimiento dentro del sector cultural como una escuela en la que se alcanzan niveles altos de formación musical; muestra de ello son los numerosos concursos ganados, e invitaciones constantes para participar en eventos y actividades artísticas y culturales en todo el territorio nacional.

SCHERZO⁵, CONSTRUYENDO EL CAMINO

Por todo lo anterior era importante lograr que la investigación planteada nutriera este proceso, pero ¿cómo hacerlo? Ahora se debía definir cómo lograr que ese objetivo planteado se pudiera lograr; para ello había que precisar una ruta y esto se lograba construyendo unos objetivos específicos orientadores del trabajo. Luego de muchas ideas y formulaciones los definí así:

- 1). Estructurar el concepto de pedagogía musical dentro del contexto de la investigación.
- 2). Comprender las concepciones de pedagogía musical de las y los docentes de la EFMF en relación con sus prácticas de enseñanza.

Para este momento la idea del proyecto investigativo tenía un poco más de cuerpo; ahora la cuestión era determinar la ruta investigativa del proyecto, y en realidad no era tan fácil: la decisión era fundamental para determinar toda la metodología. En cada seminario de metodología salía convencido de que esa metodología expuesta “sí era”; así pues, las opciones pasaron por sistematización de experiencias —que tuvo mucha fuerza— estudio de caso, IAP, pero fue en una

⁵ SCHERZO: El término se aplica a música instrumental, a veces a piezas independientes, pero con más frecuencia a aquel movimiento de la sinfonía, sonata, cuarteto etc., que reemplaza al minué. Conserva vestigios de éste: está en compás ternario y su forma es la de minué y trío. Percy Scholes, “Scherzo”, Diccionario Oxford de la Música, Barcelona: Hermes / Sudamericana, 1984, Tomo II, (P. 1166). El scherzo suele tener un carácter alegre y por momentos ingenuo en comparación con el resto de la obra, por esta razón escogí llamar esta sección así.

tutoría donde el profesor Diógenes Carvajal (tutor del presente trabajo) me dijo: “Oscar, ¿y si usas teoría fundamentada?” Yo no tenía ni idea de que era eso; me explicó un poco y me dio una bibliografía.

Por esos días de finales de abril de 2018 se realizaba la Feria Internacional del Libro en Bogotá; con los datos dados por el tutor me fui a ver que encontraba; la suerte me acompañó; allí pude encontrar el libro: *Bases de la Investigación Cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada por Anselm Strauss y Juliet Corbin*. Desde este texto inicié a entender la idea de la teoría fundamentada y a vislumbrar el proceder metodológico.

Si nuestro sujeto de investigación era el docente en aspectos como: ¿cómo se ha construido?, ¿cómo configura sus pensamientos en torno a la pedagogía musical?, a sus prácticas, a sus relaciones con otros, entonces el paradigma era expresamente ontológico, el enfoque se direccionaba desde lo cualitativo y, el método, teoría fundamentada. De esta manera se concretó lo que sería la guía metodológica de la investigación.

¿Y qué era eso de la teoría fundamentada? Sin ánimo de entrar en una descripción profunda, puedo decir que es un método que permite partir de la realidad y, de forma inductiva, crear conceptos para construir una teoría de un fenómeno social; esta permite describir la sensibilidad teórica del investigador según su experiencia y percepción teórica.

Según Strauss y Corbin (1990) el proceder generalmente va desde una esmerada organización de la información que admite un análisis incluso desde el comienzo de la recopilación de datos. Es un proceso que inicia con códigos abiertos en toda la información y estos van direccionando hacia los temas centrales, todo esto desde un análisis constante y comparativo de todos los datos. La teoría fundamentada genera teoría a partir de la

conceptualización de la información recopilada. Las notas y datos extraídos de los instrumentos construyen redes que buscan saturar las categorías para determinar con claridad la teoría de la que se va a hablar.

Entendida así, la teoría fundamentada era lo que yo estaba buscando, porque podría partir de la realidad contextual, sin ánimo de hacer ningún tipo de evaluación docente, ni de conocimientos en pedagogía musical, ni de sus prácticas de enseñanza, pero sí partir desde sus pensamientos, ideas, imaginarios, costumbres; entonces, me permite entrar un poco más allá del hecho social o pedagógico musical, para llegar al docente y su concepción en lo pedagógico musical.

La teoría fundamentada se desarrolla en varios pasos. El primero, es el diseño de la investigación, en el cual se dejan claras las preguntas, motivaciones de la investigación y se definen los instrumentos pertinentes para la recolección de datos. Un segundo paso es la recolección de datos; esta fase va más allá del hecho de recolectar; el investigador debe estar atento de los datos que se van recolectando y en el desarrollo del mismo proceso de recolección ir analizando la información obtenida. El tercer paso, es la organización y codificación de la información; este paso es clave para el éxito investigativo ya que de esta organización depende el cómo emergen los conceptos y temas centrales. El cuarto paso, es el análisis de la información, proceso en el que se generan redes, tablas, matrices, y notas que dan pie a los conceptos e ideas que se construyen. Como quinto paso, está el contraste con la literatura referente a los conceptos que han emanado del análisis. Posteriormente, y como paso final, está la creación de la teoría, que es la construcción conceptual a la que llega el investigador.

Era el momento de la presentación en el pre-simposio; este se realizaría el sábado 02 de junio, evento en el que debía presentar la propuesta de investigación; desafortunadamente no

pude asistir; la tragedia me recordaba que la vida es corta y que nuestro transitar resulta casi efímero: el viernes 1° de junio a 5 minutos de haber iniciado el seminario de hermenéutica recibo la llamada más dolorosa de toda mi vida; era mi padre; el motivo, mi mamá acababa de fallecer. Pasaron casi dos meses para querer comunicarme con mi tutor; leer y concretar ideas era imposible. Continuar sólo era cuestión de tiempo.

Iniciado el tercer semestre y con un poco de calma en las emociones retomo la investigación; había que tomar nuevas decisiones: ¿Cuáles serían los instrumentos para la recolección de información? ¿A quiénes se les aplicarían estos instrumentos? Y ¿Cuál sería el manejo que se daría a esa información?

Lo primero que pensé fue en la entrevista, así que la construí a partir de dos categorías desde las cuales buscaba rastrear las concepciones de pedagogía de los docentes: la primera, *el docente*; y la segunda *la enseñanza*. Es así como mediante preguntas abiertas busco identificar las ideas que tienen los docentes sobre su labor y la formación para desarrollarla.

Las categorías surgen desde tres lugares: de mi experiencia como director del proceso durante 23 años, la oportunidad de haber realizado procesos de capacitación para docentes de música en diferentes partes del país sobre temas relacionados con la pedagogía musical, y las consultas realizadas para esta investigación. De todo lo anterior había percibido que la formación del docente es determinante en sus prácticas de enseñanza, pero no me refiero solamente a la formación académica, sino también a su formación personal y cómo llega a desempeñarse como docente de música. Por lo anterior quiero indagar un poco su historia como docente y reconocer sus prácticas de enseñanza.

En la siguiente tabla muestro la estructura general de la entrevista. (el desarrollo de las entrevistas se puede ver en: ANEXO 2).

| CATEGORIAS | PREGUNTAS INICIALES |
|--------------|---|
| El docente | ¿Cuál fue su primer contacto con la enseñanza? ¿Cómo llega a trabajar en la enseñanza de la música? ¿Cómo aprende la enseñanza? ¿Cómo se prepara para enseñar? |
| La enseñanza | ¿Qué material didáctico usa? ¿Qué enseña? ¿cómo reconoce los aprendizajes en sus estudiantes? ¿Cómo se manifiesta lo humano en su proceso de enseñanza? |

Tabla 4. Categorías iniciales de indagación.

En esencia era una entrevista semi estructurada que buscaba iniciar el rastreo de las concepciones de pedagogía musical de los y las docentes de la EFMF. El modelo de entrevista semiestructurada era el ideal ya que sus características se acomodan a la intención que se había pensado que cumpliera la entrevista, su flexibilidad y la posibilidad de acomodarse al sujeto entrevistado, permitiría que la información fluyera cómodamente.

“La entrevista semiestructurada, está clasificada dentro del tipo de entrevista denominada abierta que es aquella que no está prefijada mediante un cuestionario cerrado y que se aplica a un número reducido de sujetos, de forma que no requiere de una selección muestral de corte estadístico. Por el contrario, se realiza a personas que pertenecen al grupo de sujetos informados, es decir, a aquellos que poseen conocimientos sobre lo que se pretende investigar.” (Gaitán y Piñuel, 1998, p. 95)

Era agosto y las dificultades aparecieron, a los docentes de las escuelas de formación artística del CCB no se les había renovado contrato. La directora del CCB había sido removida de su cargo, el alcalde no nombraba su remplazo, la contratación estaba frenada y, en consecuencia, yo no tenía docentes para iniciar la aplicación de instrumentos. ¿Qué hacer, entonces? Adelantar el diseño del siguiente instrumento mientras se solucionaba el impasse administrativo del CCB.

El otro instrumento que se había considerado pertinente era una encuesta tipo Likert: ¿De qué se trataba?

“Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 245).

La encuesta Likert la construí planteando diez momentos o situaciones que ocurren dentro de la EFMF; estos fueron seleccionados de un total de veintidós que planteé inicialmente; a cada momento se le dio cuatro opciones o formas en que los docentes podrían actuar ante la situación planteada; estas cuatro opciones tenían líneas definidas cada una y, como ya lo mencioné, surgieron de mi observación continua y de las consultas realizadas.

La primera es la enseñanza directa, tomado este término de Pozo (2006), quien la define como el aprendizaje concreto producto de una exposición a una información directa de un tema determinado, en este caso, música; dicho de otra forma, es la idea de que sólo el aprendizaje disciplinar es el importante, ignorando el contexto del mismo. La segunda línea es la *disciplina*, que tiene que ver con la idea de lo importante que es desarrollar en el estudiante hábitos de estudio individuales, o sea, entre más practique más va a aprender. La tercera línea es la *didáctica*; en esta se asume que el docente se apoyará en recursos como materiales o acciones que faciliten el proceso de aprendizaje del estudiante contemplando el contexto y las necesidades. Por último, está la *empatía*; esa capacidad de comprensión del docente para con las dificultades o situaciones, que pueden ser ajenas a lo disciplinar, y en las que se junta todo el contexto del estudiante.

A cada situación planteada le di las cuatro opciones —empática, disciplinar, directa o didáctica— el docente debía indicar si estaba totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1) con cada una de las opciones presentadas. (ver instrumento en ANEXO 3).

El tiempo seguía pasando, estábamos en finales de agosto y no se había podido realizar la contratación en el CCB; mi preocupación aumentaba porque algunos docentes manifestaban su intención de no continuar; la tensión se dividía; en la EFMF estudiantes dejaban de asistir a los espacios de clase por falta de docentes, y el proceso de levantamiento de información estaba detenido.

Era un tiempo para consultar qué se había dicho sobre pedagogía musical y quiénes habían aportado al tema; es así que hago un rastreo histórico sobre la pedagogía musical y la enseñanza de la música.

ODA⁶, LA PEDAGOGIA MUSICAL

La enseñanza de la música ha tenido muchos investigadores que han centrado sus esfuerzos en el desarrollo didáctico, con metodologías que se centran en el logro de destrezas y habilidades musicales en el estudiante, partiendo de diferentes elementos de la misma música. Existen dos grandes líneas de interés en la enseñanza musical: la primera apunta a la interpretación musical desde un instrumento determinado, organizando un proceso que permita ir progresivamente desde elementos técnicos básicos hasta rudimentos de alta dificultad; para ello se prepara material didáctico apropiado a cada instrumento en diferentes niveles de dificultad.

⁶ La oda pertenece al género lírico; su texto suele ser altamente poético y de exaltación. En esta sección escogí el nombre de oda ya que se hace un reconocimiento a los grandes pedagogos y didactas de la música y su trabajo.

Por otra parte, está la enseñanza teórica, que tiene que ver con la lectoescritura musical y las técnicas de composición. En esta segunda línea se contempla al estudiante como receptor de un conocimiento que debe ser apropiado desde la práctica diaria y que le permite el acercamiento a la lectura de la partitura y el dominio del código musical.

Desde siempre la enseñanza de la música ha sido de interés. Platón en *La República* menciona las virtudes de la enseñanza musical distinguiendo la letra, armonía y ritmo como elementos fundamentales en la educación del hombre armonioso y perfecto. Amós Comenio (1592-1670) en la *Didáctica Magna* propone que la enseñanza de la música debe hacer parte de la educación en la escuela; así, en su capítulo dedicado al *bosquejo de la escuela latina*, dice de la formación artística de los adolescentes: “músicos, prácticos y teóricos” (p.173); de igual forma, “*Cantar melodías muy conocidas, y aquellos que tuvieren mayor aptitud comenzarán los rudimentos de la música figurada*”(p.168). Por otra parte, Rousseau (1712-1778) en *Escritos sobre música*, propone la música como el medio para comunicar emociones, valiéndose de la melodía y la armonía como los recursos más importantes para ello. Luego Montessori (1870-1952) desde su libro *El niño, el secreto de la infancia*, una de las pedagogas pioneras en procesos educativos para niños, aunque no hace una propuesta profunda respecto a la enseñanza de la música, sí la contempla como uno de los elementos importantes dentro de su propuesta metodológica; Montessori diseñó unas campanas que estimulan la formación auditiva en los niños dentro de un proceso exploratorio sensorial.

Con la llegada de la *Escuela Nueva* como propuesta educativa que pone en una posición diferente al estudiante —dándole más importancia a sus necesidades e intereses— aparecen nuevas propuestas en la enseñanza de la música. Estas nuevas propuestas centran su objetivo en la creación de material didáctico que con una secuencia metodológica logra desarrollar

habilidades y destrezas en los estudiantes, involucrándolos dentro de su mismo proceso de aprendizaje desde la práctica personal, y también al hacer evidentes sus progresos mediante el avance en una compilación de ejercicios que propone gradualmente nuevas dificultades. Estos *Métodos* —como se les denomina— introdujeron nuevas dinámicas a las clases como el movimiento, la lúdica, trabajo en grupo, creatividad, desarrollando un alto grado de participación del estudiante. De los autores más reconocidos y que conservan gran acogida y estudio en nuestros días se encuentran Emile Jacques Dalcroze (1865-1950) quien desde su libro: *Rítmica y creación*, basó su propuesta en el ritmo y el movimiento del cuerpo; Edgar Willems (1890-1978) discípulo de Dalcroze, con su libro: *El oído musical*, propone desde la psicología un proceso educativo musical, y enfatiza su formación desde el entrenamiento del oído mediante el reconocimiento de los parámetros del sonido —altura, intensidad, timbre y duración— Willems es quizás el pedagogo de esta época que más propone y reflexiona sobre la formación del profesor de música. Maurice Martenot (1898-1980) en su libro *El método Martenot (1960)* fundamentó su propuesta, diferenciándose de los demás autores por la importancia que le brinda a la relajación y control muscular.

Estos *métodos* centrados en el sujeto abren las puertas y facilitan la llegada de la enseñanza musical a la escuela. Esta presencia dentro de proyectos educativos escolares hizo que las propuestas didácticas tomaran un rumbo diferente a la inicial —sin desmedro alguno por los anteriores autores mencionados—; de alguna forma en sentido complementario, ya que aparece la didáctica de lo colectivo, la enseñanza en grupo, incluyendo la llegada de lo instrumental. Los principales representantes en esta nueva perspectiva son Zoltán Kodály (1882-1967) quien propone desde la voz como instrumento principal, toda una metodología de trabajo grupal en la que la canción folclórica es el mejor medio para el estudio de la melodía y el ritmo. Carl Orff

(1895-1982) y su propuesta con instrumentos de percusión, flautas y canto, da origen a orquestas escolares en las que la práctica colectiva permite, desde el modelo activo, no solo el aprendizaje de la música sino la participación de estudiantes de diversos niveles de aprendizaje. El movimiento, el lenguaje y el sonido son los tres elementos fundamentales en su material didáctico. Shin'ichi Suzuki (1898-1998) propone la enseñanza de la música desde una visión filosófica, en la que busca integrar el entorno del estudiante con su proceso de formación musical; la familia, los compañeros y el maestro juegan un papel importante dentro de su propuesta pedagógica. El repaso constante de las lecciones lleva al desarrollo del talento.

Estas propuestas son consideradas como los más importantes referentes en la enseñanza de la música, y todas ellas centran sus aportes en materiales didácticos — *métodos*—, libros de ejercicios o repertorios con dificultad progresiva. El interés de estas propuestas está en el estudiante, poco se refieren al maestro en cuanto a su formación como maestro; el mayor interés está en el estudiante y en cómo mejorar sus logros técnicos. Pero cabría una aclaración, y es que, al momento de estudiar los Autores mencionados, tampoco se presta la atención necesaria a sus apuntes o reflexiones sobre la formación del maestro, de pronto por esa visión fáctica de la enseñanza musical, que tiende a ser cada vez más generalizada.

A finales de siglo XX surgen estudios de la enseñanza de la música basados en los pedagogos musicales ya mencionados. Estos estudios están encaminados a la adaptación de sus metodologías en nuevos contextos. Para el caso de América Latina está Violeta Hemsy de Gainza, alumna de E. Willems, quien tradujo su método al español y extendió su uso desde Argentina al resto del continente.

Para Violeta de Gainza (2002) el *maestro* es la pieza clave en la concreción del proyecto educativo. Su función consiste en tender un puente eficaz entre el sujeto y el objeto del

conocimiento musical. A través de la práctica pedagógica, el maestro integra los ámbitos fundamentales del conocimiento musical y el saber educativo (Gainza, 2010, P.129).

Murray Schafer (1933) centra su propuesta en el acercamiento de las personas a los sonidos cotidianos de su contexto; desde su visión como compositor piensa en el sonido como elemento central en el estudio de la música.

En todos estos *métodos* los autores generan material didáctico que busca minimizar las necesidades de los alumnos en elementos muy concretos, orientando su atención en la propuesta de objeto de conocimiento de acuerdo con su perspectiva de la formación musical. Así, los intereses del docente se concentran —desde su propio entendimiento— en lograr del alumno la mejor interpretación posible del material propuesto; para ello no hay claridad en cuál debe ser la ruta pedagógica a seguir por parte de este docente. Los *métodos* ofrecen un paso a paso detallado en el que se ve claramente cuál debe ser el logro técnico del estudiante, los objetivos de aprendizaje están en la obtención de esas habilidades y destrezas musicales que determinan capacidades para comprender un código de escritura en notación musical —partitura—, y unas técnicas de interpretación musical.

El riesgo que aparece en toda esta formación musical es que la enseñanza se base únicamente en el progreso dado desde materiales didácticos, y que la labor del maestro se limite al seguimiento sistemático de los mismos. En este sentido Torrado y Pozo (2009) cuando hablan de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza musical, manifiestan que:

se reduce el aprendizaje a los resultados, constituyendo una especie de conductismo ingenuo. Enseñar produce directamente aprendizaje. Basta con exponer al alumno a los contenidos del aprendizaje de la forma más nítida posible para que, con la práctica adecuada, sean aprendidos.” (Torrado y Pozo, 2009, p. 223).

Este peligro en el proceso de enseñanza musical es constante. De manera continua se descarga mucha responsabilidad en el mismo estudiante y sus hábitos de estudio, lo que se conoce como la *disciplina*, y que no es más que la apropiación autónoma de rutinas de estudio que llevan al fortalecimiento de una técnica y al desarrollo de destrezas y habilidades por parte del practicante.

Willems (1976) se refiere a esta forma de enseñanza en su libro *El Oído Musical*:

“En la actualidad, para muchas personas, la educación musical se limita todavía al estudio de un instrumento. Evidentemente hay aquí una incomprensión de la naturaleza profunda de la musicalidad. La mayoría de los pedagogos actuales no distinguen, sin embargo, bastante claramente entre el instrumento, que es el medio, y la música, que es el fin.” (Willems, p. 24)

Y luego enfatiza: “En nuestros días, muchas personas confunden todavía la educación musical con el estudio de una técnica instrumental.” (Willems, p. 31).

Y entonces, ¿cuál es o debería ser la función pedagógica del maestro de música? Esta pregunta nos lleva directamente a la formación del maestro de música como maestro de música; es preguntarnos, ¿cuáles son las herramientas con que cuenta para enfrentar los desafíos de la enseñanza musical? Y si de enseñanza hablamos, entonces, ¿cuáles serían sus *saberes* pedagógicos?, esos que permitirían ir más allá del logro técnico adquirido por los estudiantes mediante procesos de repetición. Willems dice:

Es indispensable que el pedagogo sea un buen psicólogo, pero ello no implica que haya hecho estudios profundos de libros de psicología. La experiencia de la vida puede solucionar la falta de estudios universitarios. La lectura no es más que una introducción a los principios. El pedagogo debe poder leerlos y estudiarlos en vivo en el gran libro de la naturaleza. Tiene que conocer las leyes ya descubiertas y estar continuamente al acecho de leyes nuevas, leyes cada vez más profundas y generales. Tiene que estar continuamente dispuesto a cambiar de principios, lo que supone una gran flexibilidad mental, sobre todo

nada de clichés, ¡todo vida! Debe poder adivinar el alma infantil, convertirse en niño él mismo. (Willems, p. 72)

Desafortunadamente no es mucho el interés por lo pedagógico en el medio de la enseñanza de las artes, y cuando se habla de lo pedagógico siempre se remite de forma directa al material didáctico; es decir, a los *métodos*, en el caso de la música. Este hecho se ratifica en la carencia de investigación y material académico que documente estas investigaciones dentro del contexto; de igual forma, los eventos que permitan la exposición de avances, investigaciones, publicaciones, logros, y propuestas pedagógicas, son escasos, como escasa también es la concurrencia de maestros. El estudio pedagógico ha perdido mucho terreno frente al estudio disciplinar musical. El maestro de música, conforme a la tradición, centra su estudio personal básicamente en el estudio de la misma música, manifestando un desinterés continuo por lo pedagógico. Ligia Ivette Asprilla (2000), en su trabajo investigativo, ¿Cuánto es DO + RE? dice:

...aunque los conservatorios manejan niveles altos en la formación de músicos, sus fundamentos pedagógicos y educativos, sus programas de estudio y sus métodos de enseñanza, a diferencia de las áreas humanística y científica, están sustentados, no en un acervo investigativo, sino en experiencia y en una tradición de siglos, que se expresa a través de saberes y prácticas no sistematizadas y de una cosmovisión que no siempre es explícita, pero que no por ello deja de ser compartida. (Asprilla, pp. 39-40)

Desde esta perspectiva, la enseñanza musical ha consolidado desde la academia una forma de educación musical implícita centrada en la interpretación técnica instrumental y esencialmente instructiva desde lo metodológico.

No todos los maestros de música tienen formación pedagógica, justamente por esa creencia que “*si sabes música puedes enseñarla*”; entonces, el saber disciplinar es el principal factor cuando de realizar una labor de enseñanza se trata. La mayoría de las instituciones encargadas de contratación para la enseñanza de la música no contemplan dentro del perfil del

maestro esa formación pedagógica; en algunos casos se pide *experiencia* que no necesariamente es vinculante con la formación. Entonces encontramos una realidad particular en cuanto a los perfiles de los que se desempeñan como maestros de música y es que su saber disciplinar primará sobre su saber pedagógico y su saber pedagógico está respaldado por la *experiencia*, no por su formación.

Primera semana de septiembre y se inician las contrataciones de docentes de las escuelas de formación artística, pero hay un rumor: que probablemente no se contraten todos los docentes; eso podría afectar la aplicación de instrumentos para la recolección de información.

IMPROMPTU⁷, LA CONCEPCIÓN

Mis consultas iban por buen camino; cada vez entendía mejor el problema y lo que quería buscar; por eso creo que es válido pensar que la búsqueda de lo pedagógico en la enseñanza de la música está en el mismo docente y el contexto, ya que hay una distancia entre los modelos de enseñanza académica y las formas de enseñanza naturales o de auto aprendizaje. En este sentido Gainza (2002) dice que “mediante una adecuada combinación de las modalidades que existen y funcionan en nuestra realidad, y su adaptación a los diferentes niveles, edades, espacios geográficos, etc., cada comunidad debería diseñar creativa e inteligentemente su propia educación musical.” (p.146) Ante la falta de formación pedagógica, estos profesores de música adaptan sus conocimientos y experiencias en pro de una forma de enseñanza de acuerdo a su contexto, siguiendo su intuición, llegando a esa forma propia de enseñar; en este punto aparecen

⁷ Es una pieza musical breve y se define como: obra instrumental, generalmente escrita para piano, que pertenece al grupo de las denominadas “piezas de carácter”, es decir, breve y por regla general con un título extramusical. Michels, Ulrich, Atlas de la música, Vol. I, Madrid: Alianza Editorial, p. 113. El *impromptu* se asocia también a la capacidad del compositor para crear de forma pronta casi repentina, usando todo su saber y habilidades; esto es, de alguna forma, entrar en la idea de concepción, cómo nace, cómo se crea.

los *conocimientos implícitos* que marcan esta diferencia y caracterizan estos *saberes pedagógicos* que están presentes en todos, como profesores, estudiantes, padres de familia.

Esta búsqueda pedagógica no es nueva, y cada vez toma más fuerza e interés. Son varias las ramas de la enseñanza que viven un panorama parecido, por circunstancias equivalentes — profesionales de disciplinas ajenas a la pedagogía realizando labor de enseñanza— que reconocen que las estructuras rígidas o dogmáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje no corresponden a la realidad. Por otra parte, también los profesores con formación pedagógica, quienes no dejan de ser sujetos de transformación por su entorno, sus experiencias y circunstancias individuales.

La categoría de investigación “concepciones de docentes” es cada vez más fuerte y tiene arraigo en las teorías implícitas, que se dan desde lo cotidiano. El aprendizaje que desde la experiencia es adquirido en acciones habituales y del que no logramos dar cuenta fácilmente, que se filtra en nuestras acciones y decisiones sin que sea consciente ya que nadie nos lo da de forma premeditada. Dicen Pozo y Scheuer (2006),

“En suma, adquiriríamos buena parte de nuestras representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y a la enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones.” (Pozo y Scheuer, 2006, p.101).

Son esos conocimientos no reconocidos desde lo explícito los que en muchas ocasiones prevalecen en la toma de decisiones dentro del ejercicio de la enseñanza. Los profesores formados desde lo académico han recibido los conceptos de muchas teorías de la enseñanza y el aprendizaje, pero es en la acción de la clase donde esas representaciones implícitas aparecen como resultado de aprendizajes no pedidos o réplicas de acciones que se vivieron cuando aún

eran alumnos y finalmente se copian por el constante contacto con ellas. Esas experiencias son personales y difícilmente explicables por quien las vive. En muchas ocasiones estos conocimientos implícitos entran en conflicto con los conocimientos explícitos, y es en este punto donde suele decirse que una cosa es lo que se dice y otra la que se hace.

Como ya lo mencioné, en la enseñanza de la música es constante el apoyo en el material didáctico, pero la acción pedagógica que realiza el maestro, esa que le permite gestionar el aprendizaje de sus estudiantes, parte de su experiencia; en este punto se puede decir que son tantas experiencias como docentes y alumnos existen. Los maestros de música transmiten a los estudiantes sus experiencias, como artistas, como aprendices, y por supuesto como maestros. Y es así como veía válido que buscar las concepciones pedagógicas de los docentes de música puede ser el camino más acertado en el entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ellos desarrollan en el devenir cotidiano.

En su tesis *Ciudadanía, Niñez y Escuela, Concepciones de Maestros y Maestras*, Ruth Cortes (2006) dice:

Cualquier práctica profesional se realiza desde la perspectiva que se tiene de los objetos de ese campo profesional. La profesión docente no es la excepción y para hacerse alguna idea de cómo los maestros y maestras asumen y entienden su trabajo en el día a día es pertinente estudiar sus concepciones. (Cortes, 2006, p. 66)

En esta investigación, Cortes ubica la concepción desde las *representaciones sociales* y cita a Denise Jodelet (1989) quien afirma que:

la noción de representación social concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno, próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento espontáneo, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común... (Jodelet, (1989) citado por cortes, 2006, p. 66-67)

Esta es otra forma de entender la concepción, desde lo social, pensar que el profesor no es un sujeto aislado, o ajeno a los fenómenos sociales o de contexto.

Si admitimos que el maestro, además de vivir experiencias personales que lo configuran y lo transforman, está en relación constante con un entorno en que interactúa desde lo cultural, el ambiente, y la variada información que circula recurrentemente en su labor y en su vivir, entenderemos a un sujeto que obligatoriamente desde la reflexión y entendimiento construye su propia idea del proceso educativo. No es posible entender al maestro como un ser pasivo, aislado, envuelto en una sola postura epistemológica, inamovible en su pensar y actuar.

En la presente investigación buscaba el acercamiento a las concepciones de pedagogía de los maestros de música, con el propósito de lograr un mejor entendimiento del proceso enseñanza-aprendizaje que se da dentro de la escuela de música del municipio de Funza. Sin pretender acciones evaluativas o de juzgamiento alguno; se quiere un enriquecimiento de la práctica pedagógica desde un mejor entendimiento del docente y la posibilidad de que este material, a futuro, pueda enriquecer otras investigaciones o procesos de capacitación docente.

En la segunda semana de septiembre ya estaban contratados la mayoría de los y las docentes; todo indicaba que poco a poco se regresaría a la normalidad. Siguió el paso, seleccionar los docentes que harían parte del proceso y a quienes se les aplicarían los instrumentos diseñados. Esta selección era prioritaria ya que el tiempo no era mucho, ya que sus contratos, en la mayoría de los casos, terminaban el 30 de noviembre.

INTERMEZZO⁸, LOS DOCENTES

⁸ Intermezzo: Obra instrumental, generalmente escrita para piano, que pertenece al grupo de las denominadas “piezas de carácter”, es decir, breve y por regla general con un título extramusical. Michels, Ulrich, Atlas de la música, Vol. I, Madrid: Alianza Editorial, (p. 113). Los intermezzos suelen ser piezas muy emotivas, llenas de gran belleza melódica y armónica, asociable en este sentido con lo que son los docentes, seres que brindan lo mejor para otros, como lindas melodías, desde sus conocimientos y experiencias, a modo de armonías bellas y coherentes.

El cuerpo docente de la Escuela de Formación Musical de Funza (EFMF) se ha ido conformando de acuerdo a las necesidades de la misma, y dentro de las lógicas que el sector cultural propone para el desarrollo de la enseñanza artística; esto es, que prima el hacer y saber artístico antes que los conocimientos o experiencia pedagógica, dando prioridad en su contrato a la presentación de un producto artístico antes que el proceso pedagógico.

Para el desarrollo de la presente investigación trabajé con docentes de la EFMF cuya formación y experiencia es diversa y, en ese sentido, representativa de las realidades que se quiere estudiar dentro de la práctica de la enseñanza musical.

| Edad | Número de docentes | Porcentaje | Hombres | Mujeres |
|-------|--------------------|------------|---------|---------|
| 20-30 | 15 | 37.5 % | 11 | 4 |
| 31-40 | 22 | 55 % | 20 | 2 |
| 41-50 | 3 | 7.5 % | 2 | 1 |

Tabla 5. con variables edad y género

| Sexo | Cantidad | Porcentaje |
|---------|----------|------------|
| Hombres | 33 | 82.5 % |
| Mujeres | 7 | 17.5 % |

Tabla 6. variable genero

Dentro de las políticas de contratación en la EFMF está la de brindar la oportunidad de trabajo a los estudiantes de la escuela o funzanos que realizan sus estudios superiores en música; es así como de los 40 docentes 19 son funzanos que representan un 47,5 % del total. Esta política ha estimulado y favorecido la formación universitaria en música dentro del municipio, de donde resulta que cada vez más estudiar música sea una opción dentro de las carreras profesionales escogidas por los estudiantes de la EFMF.

Desde esta perspectiva es importante contemplar el nivel académico o de formación en música por parte de los docentes de la escuela, ya que hay un número importante de ellos en proceso de formación a nivel de pregrado. Este factor divide la experiencia de los docentes en dos

grandes grupos: el primero, serían los docentes que llevan más de 10 años en labores de enseñanza musical y que, como mínimo, cuentan con título en pregrado musical; el segundo, está conformado por docentes en proceso de formación que tienen menos de 10 años de experiencia y su mayoría son estudiantes avanzados o egresados de la misma escuela.

| Nivel Académico Musical | Número de Docentes | Porcentaje | Hombres | Mujeres |
|---------------------------|--------------------|------------|---------|---------|
| Auto Didacta | 2 | 5 % | 2 | 0 |
| Técnico | 1 | 2.5 % | 0 | 1 |
| Estudiante Universitario | 15 | 37.5 % | 12 | 3 |
| Profesional Universitario | 15 | 37.5 % | 14 | 1 |
| Posgrado | 7 | 17.5 % | 5 | 2 |

Tabla 7. formación musical de docentes por género.

La formación de los docentes de música de la EFMF es diversa, reflejando en términos generales las realidades de la educación artística en las instituciones del sector cultural a nivel nacional. Existen docentes autodidactas que han adquirido sus conocimientos desde la enseñanza de transmisión oral o tradicional popular; allí se aprende desde la imitación y el hacer cotidiano de la música, la teorización es poca, el eje central en esta forma de aprendizaje es la práctica, y suele presentarse en instrumentos o formatos del orden tradicional folclórico que aún no han tenido cabida formal en la enseñanza académica. Para el caso de la EFMF dos de sus docentes se encuentran en esta categoría: el profesor de música vallenata y el de música andina.

Por otra parte, está la formación vinculada al orden académico, la cual busca, desde estructuras diseñadas por contenidos y niveles de dificultad, que los estudiantes sinteticen el conocimiento mediante una mezcla de elementos teóricos y prácticos. En esta línea se encuentra la mayoría de los docentes de la escuela, bien sea como estudiantes o como profesionales con títulos de pregrado o posgrado.

| Énfasis de Estudios | Número de Docentes | Porcentaje | Hombres | Mujeres |
|----------------------|--------------------|------------|---------|---------|
| Técnica Instrumental | 23 | 57.5 % | 21 | 2 |
| Pedagogía Musical | 17 | 42.5 % | 12 | 5 |

Tabla 8. énfasis de estudios por género

La mayor parte de los docentes de la EFMF tienen estudios desde lo técnico instrumental, es decir, se han formado dentro de programas diseñados para brindar los conocimientos y experiencias que les permitan desarrollarse profesionalmente como músico instrumentista, y tocar un instrumento de manera profesional. En menor cuantía se encuentran profesores con formación en licenciatura; para este caso programas de pregrado que buscan, además de propender por una formación musical, brindar herramientas y conceptos en pedagogía tendientes a que su campo profesional sea en la enseñanza musical.

| Línea de Trabajo | Número de Docentes | Porcentaje | Hombres | Mujeres |
|-----------------------|--------------------|------------|---------|---------|
| Teoría y Solfeo | 5 | 12.5 % | 2 | 3 |
| Enseñanza instrumento | 27 | 67.5 % | 23 | 4 |
| Dirección de Conjunto | 8 | 20 % | 8 | 0 |

Tabla 9. línea de trabajo por genero

Dentro de la EFMF existen tres líneas grandes de trabajo: Teoría y solfeo es aquella en la que se enseña al estudiante los elementos conceptuales y análisis de la música desde la práctica y dominio de la lectoescritura. La segunda sería la enseñanza del instrumento, mediante la cual se enseña al estudiante la técnica para tocar un determinado instrumento. Y finalmente la dirección de conjuntos, desde la cual se realizan montajes de repertorios en diferentes formatos y conceptos estilísticos, ya que hay agrupaciones desde el orden sinfónico hasta formatos de música tradicional.

Se ha normalizado la idea de que los músicos pueden realizar cualquiera de estos roles de manera indistinta por el solo hecho de ser músicos; pero existe formación diseñada de manera

específica para cada uno; de ahí que se tengan carreras profesionales como instrumentistas, directores o pedagogos musicales. Tampoco se pretende negar que hay una cercanía desde lo disciplinar que permite esta multiplicidad o visión polifacética del músico, esto es, que en cada rama del estudio musical el foco central será la música misma y por tanto punto de encuentro o de partida.

Para la investigación escogí 6 docentes, que equivalen al 15 % del total de la EFMF. Busqué que porcentualmente representaran de manera cercana la generalidad de la escuela, tratando así de dar calidad a la muestra.

| Caracterización | Docente 1 | Docente 2 | Docente 3 | Docente 4 | Docente 5 | Docente 6 | Porcentaje |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Teoría y Solfeo | | X | X | | | | 33.3 % |
| Enseñanza instrumento | X | | | X | | X | 50 % |
| Dirección de Conjunto | | | | | X | | 16 % |
| Técnico Instrumental | X | | | X | X | X | 66.6 % |
| Pedagogía Musical | | X | X | | | | 33.3 % |
| Auto Didacta | | | | X | | | 16.6 % |
| Técnico | | | | | X | | 16.6 % |
| Estudiante Universitario | | X | X | | | | 33.3 % |
| Profesional Universitario | X | | | | | X | 33.3 % |
| Posgrado | | | | | | | 0 |

Tabla 10. caracterización de muestra docente seleccionada.

| Sexo | Cantidad | Porcentaje |
|---------|----------|------------|
| Hombres | 5 | 83.4% |
| Mujeres | 1 | 16.6 % |

Tabla 11 Género de muestra seleccionada.

Seleccionados los docentes inicio la recolección de información; la circunstancia no era tan cómoda; los docentes pretendían recuperar de alguna forma el tiempo en el que no hubo contrato; se acostumbran muestras finales y fueron más de dos meses sin contrato; eso es mucho tiempo en procesos de montajes artísticos; se sentía afán por cumplir con lo programado a inicio de año.

Se acuerda con ellos la participación en el proyecto con la firma del documento de consentimiento, y de mi parte les insistí en que no buscaba evaluarlos de ninguna forma, enfatice en que los conocía de hace mucho y sabia del valor de su trabajo; por eso acudía a su transparencia y mayor honestidad para con los procesos que se realizarían. Dicho esto, se organizó un cronograma de encuentros que al día siguiente ya se había desarmado por completo; cada uno individualmente me fue llamando y pidiendo modificaciones, así que decidí tomar el proceso día a día; las observaciones en su mayoría se mantuvieron de acuerdo a lo programado; lo difícil era el tiempo para las entrevistas y encuestas.

En la segunda semana de septiembre inicié observaciones de clase; desde una orientación etnográfica busqué que la observación me permitiera identificar elementos que me llevaran hacia las concepciones que estaba buscando. Sin ánimo de cerrar el foco de observación, determiné algunos elementos a ser tenidos en cuenta con todos los docentes, y estos eran: el rol del docente, el rol de los estudiantes, las formas de comunicación con los estudiantes, los momentos o estructura de la clase, y el material o recurso didáctico.

En la recolección de información, es decir en el desarrollo de las observaciones, entrevistas y encuestas, comencé a ver a los docentes de una forma diferente: mis ojos, oídos y comprensión los transformaban frente a mí. Sus anécdotas, sus historias, el reconocer mejor su trayectoria ya era en sí misma una experiencia increíble; claro, estaban los datos y la información

para la investigación y eso era muy bueno, pero de ninguna forma se igualaba con lo que yo iba entendiendo y conociendo de cada uno.

Para finales de noviembre, y después de una apretada agenda, se había logrado el propósito con la recolección de la información: todas las entrevistas, encuestas y observaciones. Con respecto a las observaciones quiero comentar que a cada docente le hice dos visitas; la segunda no fue concertada, buscando poder observarlos en un ambiente menos preparado. Ahora venía un proceso nuevo y dispendioso: organizar la información, realizar las transcripciones de entrevistas y observaciones y, por otra parte, hacer el acercamiento al software ATLAS.ti, del cual no tenía ni idea de su uso.

Año nuevo 2019. Era inicios de febrero. Para este momento las entrevistas y observaciones de clase ya se encuentran transcritas, las encuestas tabuladas en el programa Excel y todo listo para iniciar el análisis de la información. Sin embargo, no todo el panorama era tan alentador; dificultades personales me obligaban a tomar la decisión de aplazar el semestre.

Este aplazamiento daba un poco de pausa para hacer una revisión más calmada de la información y emprender otras consultas pertinentes para la investigación. Este es buen momento para mencionar el respaldo y comprensión de mi tutor, Diógenes Carvajal, quien a pesar de la circunstancia no se alejó del proceso y mejor, fue de gran ayuda.

ARIA⁹, PEDAGOGIA MUSICAL EN BOGOTÁ

⁹ Aria: En la ópera y otros géneros musicales, canto solista con acompañamiento, en algunos casos de gran despliegue técnico para el cantante. Tipos de aria: aria con clave, aria con orquesta, aria de divisa, aria da capo, aria di bravura, aria di mezzo carattere, aria parlante, aria en rondó. Michels, Ulrich, Atlas de la música, Vol. I, Madrid: Alianza Editorial, p. 111. Pienso que la pedagogía musical en Bogotá es algo que merece ser cantado, aunque su melodía o el texto no sea del gusto para todos, pero existe y ha tenido logros importantes; por eso aquí es un aria.

En marzo inicié una revisión de cómo había sido la presencia de la pedagogía musical en Bogotá, y de nuevo aclaro que, en Bogotá, porque es la ciudad donde se han formado los docentes de la EFMF. Desde esta revisión apareció información que permitía vislumbrar un poco mejor el contexto formativo de los docentes de la EFMF.

La enseñanza de la música en Colombia no ha tenido un interés exiguo dentro del ambiente educativo; por el contrario, al revisar diferentes momentos, se nota que siempre ha tenido un lugar reservado dentro de la estructura e intereses educativos y formativos a nivel nacional, por las entidades encargadas de las políticas nacionales y locales.

A finales del siglo XIX se puede dar cuenta de la presencia de profesores de música en academias privadas, clases particulares, colegios públicos y privados. La formación de estos maestros estaba a cargo de las Normales, instituciones que brindaban una formación integral, capacitando en la enseñanza de la lectura, escritura, castellano, aritmética, geometría, geografía, historia patria, dibujo lineal, pedagogía, contabilidad, física, historia natural, química, cosmografía, higiene, calistenia, y música y canto, como lo referencia Barriga (2014) en *La educación pública en Bogotá 1880-1920* (P.204).

Los maestros de música debían cumplir con el propósito de fortalecer el nacionalismo que apenas se estaba gestando y una construcción moral desde la religión; así lo menciona Barriga Monroy:

En lo relacionado a canto debía enseñarse lo siguiente: himnos sencillos tendentes a despertar en los niños el sentimiento religioso y el afecto a las tareas escolares. Canciones que desarrollen en su alma el amor a la patria y a sus grandes hombres. (Barriga, (2014), P. 205)

Desde aquel momento histórico ya se notaban fallas procedimentales y metodológicas en la formación de maestros de música. Las normales encargadas de la formación y capacitación del

magisterio preparaban a los futuros maestros en una amplia variedad de áreas del conocimiento, pero no existía la formación específica del maestro de música. Existían músicos reconocidos y de altas calidades como Oreste Sindici, encargados de componer, dirigir agrupaciones y dictar las clases de música en las normales.

La Academia Nacional de Música se encargaba de la formación de los músicos profesionales; al respecto anota Barriga (2014): “Aunque la academia nacional de música confería el grado de profesor en el año 1884, no existieron un plan de estudios ni métodos de enseñanza que apoyaran formación pedagógica de alguna índole” (P. 257), situación que es preocupante si se piensa que era la más alta institución de formación de músicos profesionales de la época. Así pues, los maestros que salían de las normales no lograban una formación profunda en el aspecto musical, y los músicos profesionales carecían de un plan organizado en su proceso de formación. En este momento en el que nacen las instituciones en el país y se iniciaba una configuración del arte propio, se carecía de un orden en lo pedagógico, quizás por la falta de expertos en el contexto y lo difícil que desde lo político se estaba viviendo, si se tiene en cuenta que en 1884 aún se era un país muy joven y en proceso de construcción; la cuestión es que, aunque se reconocía la necesidad de la enseñanza de la música, no se contaba con herramientas pedagógicas que orientaran debidamente esta necesidad.

Es así como se da cuenta de un interés por la enseñanza de la música, aunque no se tuviera acierto en la construcción de los procesos. La mayoría de los encargados de liderar y construir los proyectos educativos y de formación musical eran músicos reconocidos como intérpretes o compositores, ninguno con formación específica en pedagogía musical, lo que claramente no permitió que este aspecto fuera tenido en cuenta o jugara el papel que debía dentro del contexto de la educación musical. Muchas de las decisiones en cuanto a programas de

formación musical se tomaban teniendo como referencia los programas de conservatorios europeos, que por supuesto estaban muy alejados de nuestra realidad y necesidades. La enseñanza se desarrollaba dentro de un ambiente intuitivo alejada de metodologías o didácticas que, para este momento, ya se planteaban en otras partes del mundo por pedagogos musicales como Edgar Willems o Jaques Dalcroze por nombrar algunos.

El maestro Antonio María Valencia (1932), reconocido pianista y compositor, profesor del conservatorio de música, se refirió a la situación que se daba en la enseñanza de la música en esta institución mediante el texto *Breves apuntes sobre la educación musical en Colombia*; allí relacionó varios aspectos que, a su juicio, debían ser tenidos en cuenta con urgencia para mejorar en la enseñanza de la música:

Contra lo que actualmente se practica en el Conservatorio, el profesor debe cerciorarse de que cada alumno trabaje individualmente, por sí mismo, y de que comprende los asuntos musicales por medio del análisis y la experiencia. Es imperiosa la necesidad de poner fin a la rutina que viene caracterizando, hace largos años, la enseñanza de estas importantísimas materias. Los estudios elementales, hoy por hoy, se reducen a un conjunto de nociones desusadas, algunas empíricas, que por fuerza limitan los horizontes del alumno, atrofian su sensibilidad y le preparan el camino de la inferioridad artística. (Valencia, 1932, p. 2)

En este documento Valencia deja ver cómo la enseñanza estaba alejada del tratamiento pedagógico que, por el contrario, era mecánica y monótona; además, advierte de lo nefasto que esto puede ser para los alumnos. Continúa diciendo: “El Conservatorio Nacional de música es, hoy por hoy, un conglomerado de clases aisladas sin conexión o relación alguna entre sí, carentes de solidaridad ideológica y de compenetración artística. Tal estado de cosas es peligroso y requiere pronto remedio.” (p.7)

La preocupación de Valencia era totalmente válida y dejaba clara la ausencia de recursos pedagógicos dentro del programa del conservatorio, así como también dejaba clara la inquietud

por este aspecto; es decir, se reconocía la falta de fundamento pedagógico que existía en los profesores y el perjuicio que tal situación generaba, no solo dentro de lo institucional, también en la formación del alumnado como artista. En este escrito Valencia no solo se centró a la crítica o señalamientos; de alguna forma propuso soluciones que él consideraba pertinentes y oportunas, desde sugerencias que invitan a ver la enseñanza de la música más allá de un acto instructivo; dice:

Pero considero que aún no es tarde y que, si en estos asuntos se sustituye el criterio de la severidad destructora por una elasticidad inteligente, empleando más que los rígidos preceptos, el análisis y el estímulo de las iniciativas individuales guiadas con cariño, se podrá comprobar no muy tarde que el primer instituto oficial de educación musical en Colombia está en condiciones de dar a la patria los compositores que han de formar el arte propio. (p.14)

A pesar de estas preocupaciones, el conservatorio de música continuaba formando únicamente compositores e instrumentistas; no había formación de profesores como tal. En 1941 el Conservatorio Nacional de Música se anexó a la Universidad Nacional De Colombia —como se menciona en el documento Autoevaluación y seguimiento de calidad de los programas de pregrado (2015)— hecho que amplió notoriamente el espectro de la enseñanza; es a partir de este momento que aparece la carrera de *Pedagogía Musical* dentro de los programas ofrecidos; el título era el de Profesor de Educación Musical Primaria o Secundaria; este programa se cursaba en 4 años y buscaba cubrir esa carencia tan grande dentro del contexto del momento. Este paso es muy importante ya que desde la universidad misma se abre la posibilidad de tener profesionales con formación exclusiva en música y su enseñanza.

De igual forma aparece en la Reseña del proyecto en licenciatura en música, capítulo del documento: Renovación del registro calificado (2009), del Departamento de Educación Musical, de la Universidad Pedagógica Nacional, cómo surge la carrera de Pedagogía Musical:

En 1971, a raíz del interés manifiesto por los profesores y estudiantes que se inscribieron en música como asignatura electiva, se decidió incluir en los Programas de Educación a nivel de Perito o Experto, ofrecidos por la Universidad, el énfasis en Pedagogía Musical. Fue así, como el programa de Maestro a Nivel de Experto en Pedagogía Musical se inició con veinticinco (25) estudiantes (23 mujeres y 2 hombres) y ocho (8) profesores; con un pensum académico que comprendía cuatro (4) semestres, donde lo predominante eran las asignaturas y actividades musicales durante los cuatro semestres, con una mirada global a las asignaturas psicopedagógicas. La primera promoción de graduados, en la línea de Maestros a nivel de Experto en Pedagogía Musical, fue en junio de 1974. (p. 8)

Estas dos universidades con los programas mencionados son las encargadas durante la segunda mitad del siglo XX de proporcionar no solo a Bogotá, sino a otras partes del país, maestros de música, profesionales formados en la disciplina musical con conocimientos en pedagogía e investigación, que llevarían la enseñanza musical a otro nivel de experiencia para los estudiantes, y enriquecerían el ámbito educativo desde lo metodológico, lo didáctico y lo pedagógico. El programa de Pedagogía Musical de la Universidad Nacional fue cerrado desde la reforma académica de 1994.

A pesar de estos programas de licenciatura a nivel universitario, pareciera que los alcances no fueran suficientes, y aquí puedo especular diciendo que es posible que la capacidad de estudiantes por cohorte fuera poca, o que muchos migraran después de graduarse, o que las expectativas de los estudiantes de licenciatura resultaban ser diferentes a la enseñanza; estas u otras ideas podrían tener cabida, pero el punto es que la enseñanza de la música continuaba distante de elementos pedagógicos. Así se hizo evidente en el año 1991 cuando se realizó en Funza —Cundinamarca— el *Primer encuentro de escuelas y experiencias pedagógicas de música popular*, febrero 23 y 24 de 1991. Allí participaron diferentes escuelas y academias que, desde el sector popular y la educación no formal, hablaron sobre las problemáticas y tensiones que afectaban sus actividades cotidianas. El aspecto pedagógico fue una de las líneas de trabajo en aquel encuentro; desde esta línea se hizo evidente que algunos aspectos no cumplían con las

expectativas de la enseñanza musical; es así como Miñana (1991) en las memorias del encuentro, dice:

La metodología con la que se forma el músico en las universidades y conservatorios deja un vacío frente a la realidad de las músicas populares, pues los elementos de tipo pedagógico e investigativo que ha recibido no encajan en las situaciones concretas de la experiencia y del trabajo pedagógico e investigativo con músicas y contextos populares. (Miñana, 1991, p. 9)

Esta idea, plasmada como conclusión, es una alarma que cuestionaba de nuevo la formación de los estudiantes de música en las universidades; más aún, si teníamos dos programas ya consolidados de pedagogía musical en dos de las universidades más importantes de Colombia para ese momento. De ninguna manera es interés del presente documento realizar juicios a los programas o proyectos educativos de cualquier institución, pero saber que desde el contexto se manifestaban vacíos en la formación de los estudiantes universitarios, ayuda a comprender el punto de tensión que motivó la presente investigación.

Continuando con las memorias de aquel encuentro, Miñana (1991) menciona otra conclusión que tampoco es muy alentadora para el interés de lo pedagógico en la enseñanza de la música, hablando de las escuelas y academias de música popular:

Se cuestiona el hecho que se ha caído en un diseño curricular demasiado simplista, rígido y con una correlación extrema, superficial entre las asignaturas. Se supone que cada nivel es “más difícil” que el anterior, pero sin determinar los alcances reales de cada nivel y sin tener en cuenta los desarrollos concretos de los alumnos. Frente a esto se propone que la correlación y articulación debe estar dada desde adentro y fundamentarse en el hecho de compartir unos enfoques y criterios, un marco teórico, unos objetivos y alcances del proyecto. Esta unidad de planteamientos permite la implementación de currículos flexibles sin que la flexibilidad se vuelva una cuestión de azar o de gustos personales. (Miñana, 1991 p. 7)

No obstante la formación de pedagogos musicales por parte de las universidades, las dificultades en la enseñanza musical seguían presentes, y se hacían evidentes en los ámbitos de formación; quizás el punto sea que seguían siendo los compositores e intérpretes quienes se encargaban de la enseñanza a nivel universitario, y que en su mayoría carecían de formación

pedagógica, que quienes en este nivel ostentaban el conocimiento y la formación en el área psicopedagógica eran pocos, y la formación instrumental y técnica seguía en manos de la enseñanza tradicional.

Los pedagogos musicales encuentran su espacio de desarrollo profesional en su mayoría en las instituciones educativas de primaria y secundaria, donde las condiciones para el desarrollo de su trabajo son difíciles; los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) no dan el valor educativo que le corresponde al arte en términos generales, y difícilmente se cuenta con infraestructura física o recursos instrumentales para la apropiada labor del maestro, además de tener un número muy alto de estudiantes por aula; así lo enuncia Casas (2015), cuando habla de *¿a qué se enfrenta el educador musical en Colombia?* (p.15)

Por otra parte, en la enseñanza no formal e informal de la música el panorama es complejo. Allí aparece un escenario lleno de todos los ingredientes, escuelas y academias, con profesores que tienen formación pedagógica, profesores con formación técnica instrumental, profesores autodidactas y profesores de música tradicional que se han formado desde procesos etnoculturales. En estos centros la enseñanza tiene un interés mayoritariamente mercantil, y se desarrolla una instrucción rápida de repertorios populares.

Durante la década de 1980 a finales del siglo XX, las Bandas municipales de música que se habían preservado desde la tradición llamaron el interés de casas de cultura y estamentos de gestión cultural, como fondos mixtos y organizaciones municipales; es así como concursos y encuentros de estos formatos tomaron fuerza y auge dentro del ambiente nacional. El Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA), que para la época era la entidad encargada del bien cultural a nivel nacional, en el año 1993 crea el Plan Nacional de Bandas (PNB), proyecto que

daría un vuelco importante para la enseñanza de la música en adelante a nivel nacional. En el documento CONPES 3191 de 2002 se menciona este justo momento:

El Programa Nacional de Bandas–PNB surge en 1993 por dos circunstancias, la demanda existente de varias agrupaciones bandísticas que pedían del Estado una política de fomento y la creación del Área de Música dentro del Instituto Colombiano de Cultura- Colcultura. Para la estructuración del Programa se tomaron experiencias que ya existían en algunos departamentos como Caldas, Antioquia y Nariño en donde se adelantaban con éxito políticas de fomento local. Con base en estos antecedentes se inició el PNB en 20 departamentos del país con un proceso de asesoría formativa no intensiva y ciclos de talleres regionales y nacionales. (Conpes 3191, 2002, p. 18)

Estos procesos de enseñanza generalmente estaban dirigidos por músicos de tradición popular y formación autodidacta, o por músicos que habían integrado las bandas militares y ya estaban en uso de buen retiro de sus labores como instrumentista profesional; ninguno de ellos con formación pedagógica; para la enseñanza se valían de su experiencia como instrumentistas y el conocimiento que tenían del repertorio para el formato de banda. El PNB brindó capacitaciones en técnicas de dirección, arreglos y técnica instrumental, buscando mejorar la cualificación como director de los directores de las bandas municipales; este proyecto se adelantó con maestros internacionales entre 1993 y 1999, quienes brindaban capacitación mediante talleres y pequeños encuentros a nivel nacional y regional.

Paralelamente, en 1995 se crea la Federación Latinoamericana de Educadores Musicales (FLADEM) cuyo propósito principal es:

“desarrollar, mediante acciones concretas, una mayor conciencia acerca del valor de la educación musical en la formación integral del ser humano, y de establecer una red profesional solidaria y operativa que reúna a los educadores musicales a través del continente latinoamericano.” (FLADEM, Recuperado de WWW.fladem.info.)

Esta organización privada puso en el panorama la educación musical como objeto de investigación, creación de material, formación e información para los maestros de música, desde

foros y encuentros donde se generan diálogos de saberes, experiencias y propuestas contemporáneas en pedagogía musical. Esta tarea se ha desarrollado a pesar del poco interés por la investigación que existe en el gremio.

Posteriormente, con la Ley 397 en el año 1997 (Ley General de Cultura) se crea el Ministerio de Cultura. La aparición de este ministerio que vino a direccionar políticas a nivel nacional y que absorbió todas las funciones que desempeñaba COLCULTURA, tuvo un gran impacto en la enseñanza artística en todo el país. El Ministerio de Cultura promovió la creación de escuelas de formación artística en todas las áreas; inicialmente lo hizo con las escuelas de música, las cuales debían ser creadas por acuerdo municipal y centrar su proceso desde la idea de la “BANDA-ESCUELA”. Esta forma de entender la escuela de música potenció las bandas musicales como ejes centrales de los procesos de enseñanza musical a nivel nacional. Los municipios se vieron de alguna manera forzados por esta política a crear o consolidar las bandas musicales dentro de sus casas de cultura, o entidades encargadas de la administración cultural territorial. En el documento CONPES 319 se dice lo siguiente en referencia al estado de los procesos de enseñanza musical en las bandas:

Las bandas de vientos al igual que el conjunto de procesos musicales de Colombia enfrentan la inexistencia de una estructura completa y coherente de formación, que aporte bases claras para una correcta iniciación musical y ofrezca procesos graduales de aprendizaje y niveles superiores de profesionalización y especialización. (Conpes 3191, 2002, p. 33)

Esta lectura del contexto daba a entender que era una necesidad imperiosa tomar medidas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza musical; es así como nace en el año 2002 el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) desde el Ministerio de Cultura, como política que da los lineamientos para el desarrollo de las escuelas municipales de música a nivel nacional a partir de ese momento.

Esta política se orienta a fomentar la formación y la práctica musical, y a ampliar las posibilidades de contacto y disfrute de la música para la población. Por esta razón, ha focalizado como objeto central la creación o fortalecimiento de Escuelas de Música de modalidad no formal en los municipios, en torno a los Conjuntos de Música Popular Tradicional y las prácticas de Bandas, Coros, Orquestas para generar espacios de expresión, participación y convivencia. Estas escuelas deben articular los procesos existentes en las modalidades formal e informal y brindar a las nuevas generaciones la posibilidad de tener un nivel básico de formación musical, como garantía y aporte a su derecho fundamental a la educación integral y a su libre desarrollo de la personalidad. (*Programa nacional de música para la convivencia*, 2002, p.27)

Para el desarrollo del PNMC, se generaron estrategias desde el Ministerio de Cultura, como incentivos en dotación, formación y circulación a los municipios que acogían las directrices propuestas. Este proyecto llegó con gran éxito a muchas regiones del país, son muchos los municipios favorecidos que hoy por hoy han conformado escuelas de formación musical gracias a estos lineamientos, escuelas que hacen parte de los planes de gobierno locales, y que definitivamente se han encargado de enriquecer el panorama cultural con formación musical para sus comunidades.

El PNMC orientó los objetivos que debían desarrollarse en cada escuela de música para alcanzar su propósito con los siguientes lineamientos:

- Un proyecto educativo y cultural construido colectivamente, que articule a los distintos espacios y actores de educación musical existentes en el Municipio, de carácter público y privado, urbano y rural.
- Un programa de educación musical no formal, con una estructura organizativa, pedagógica y musical, a partir de las características e intereses culturales de cada contexto y de las capacidades y recursos reales de que se disponga.
- Una oportunidad educativa para niños y jóvenes de cobertura masiva y de naturaleza incluyente, orientada por una metodología de diálogo de saberes. (p. 28)

Entonces, esta política logró ampliar la cobertura en educación musical, especialmente para niños y jóvenes, y a nivel territorial. Las escuelas de música ocupan un lugar destacado en gran parte del territorio colombiano incluso en regiones apartadas, pero la situación de la enseñanza musical dentro de los procesos de formación en las escuelas seguía igual, ahora en más territorio; la falta de estructura y correlación dentro de los programas se generalizó, y se dio de manera sistémica a nivel nacional ya que seguían siendo músicos instrumentistas quienes desarrollaban la enseñanza, o como los llama el Ministerio de Cultura, “Artista Formador”.

En el año 2008 el Ministerio de Cultura presentó la propuesta “COLOMBIA CREATIVA”; este es un proyecto que vinculó al Ministerio de Cultura mediante convenio con universidades, ICETEX, y Ministerio de Educación, para desarrollar procesos de profesionalización. Se buscaba cualificar a los artistas formadores, personas que llevaban años con experiencia en la práctica musical, pero carecían de certificación académica; la propuesta beneficiaba a muchos docentes y directores de agrupaciones musicales en todo el país, ellos lograron el título de licenciados en la mayoría de los casos.

Los objetivos del programa Colombia Creativa¹⁰ son:

-Fomentar el acceso democrático a la educación superior en artes, mediante la flexibilización curricular y el otorgamiento de créditos educativos condonables y auxilios de sostenimiento, para artistas en ejercicio, interesados en adelantar programas de pregrado en este campo.

¹⁰ A pesar de las nobles intenciones del programa, son muchos los detractores que critican el exceso en lo flexible del currículo, pero es muy claro desde sus objetivos que el interés es cubrir una demanda mediante cobertura que busca finalmente el reconocimiento de saberes. Mincultura, recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/colombia-creativa/Paginas/default.aspx>

-Garantizar la obtención de un título profesional para agentes del sector artístico y cultural, que se han formado en la práctica de sus saberes y que cuentan con una trayectoria.

-Dar respuesta a la demanda de profesionalización en artes, proveniente de sectores poblacionales con condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y en regiones donde la oferta es reducida en programas de educación superior.

Es así que, entre el 2008 y el 2014, se realizaron 40 cohortes e inscritos, 1.548 artistas, información que se encuentra en la investigación de Gelves (2016). No obstante, en la formación brindada a estos artistas dentro de estos programas flexibles no se proporciona la profundidad necesaria en lo pedagógico, ya que, como se ve, dentro de sus objetivos tampoco se planteó que fuera así.

A pesar de que muchas reflexiones han puesto en evidencia la carencia de fundamentación pedagógica en los procesos de enseñanza musical, pareciera no importar; el tiempo sigue su paso y las condiciones son las mismas. En 2009, en una investigación desarrollada desde la Alcaldía Mayor de Bogotá, llamada *Estado del Arte del Área de Música en Bogotá D.C.* se dice:

Es interesante notar que en la mayoría de los planes de estudio el perfil pedagógico se plantea como una de las áreas laborales, pero sólo uno de los programas está diseñado para la formación de pedagogos musicales, y los demás en su plan de estudios escasamente abordan dos o a lo máximo tres seminarios de pedagogía. Esto puede evidenciar la creencia de que para ser pedagogo no se requiere una formación significativa, o que se aprende a ser pedagogo en la práctica, sin necesidad de mucha reflexión. (p. 110)

En otro aparte de la misma investigación se continúa diciendo: “Los pocos docentes con formación musical generalmente manejan conocimientos desactualizados, y en las universidades no encuentran programas de posgrado que les ayuden a actualizarlos.” (p. 118). Si tenemos en

cuenta el crecimiento de la población en Colombia, y el aumento en la cobertura de proyectos de educación musical, también se puede entrever el crecimiento en la deficiencia de pedagogía musical tanto en la formación de profesionales como en su presencia en los procesos de enseñanza musical.

De manera que, por mucho tiempo, la enseñanza de la música se ha centrado fundamentalmente en el logro de resultados, productos artísticos que puedan ser puestos en escena, concursos, festivales, conciertos. El afán por ver productos, muchas veces provocado desde lo administrativo de las instituciones, ha sumergido a los docentes y estudiantes en carreras frenéticas que buscan el montaje de un repertorio, pasando por alto momentos y procesos que serían muy importantes para una mejor formación como músico integral.

Vale la pena mencionar que durante las últimas tres décadas se le atribuyó a la formación artística un valor transformador en lo social, en lo humano y en lo educativo; así lo manifiesta Casas (2015): “La música y su práctica colectiva son utilizadas como estrategias para generar cohesión social en niños y niñas en diferentes situaciones de vulnerabilidad.” (p. 16). Este valor, que es evidente en procesos consolidados, tampoco es claro en la formación de los músicos o, para nuestro interés, de los profesores de música. Afortunadamente se han iniciado estudios que documentan estos alcances en la educación artística; empero, estas investigaciones no se dan desde los intereses de la pedagogía musical; vienen desde la sociología, antropología, etnomusicología, musicoterapia, y demoran en llegar al ambiente académico musical. Entonces, se cree que la participación activa como estudiante de arte —música en nuestro caso— es suficiente para vivir estos procesos de transformación y desarrollo, pero valdría la pena preguntarse, ¿cómo sería este alcance formativo, si el profesor de música fuera consciente y tuviera preparación para desarrollar procesos en pro de estos progresos paralelos?

Condensando lo dicho hasta aquí, la enseñanza de la música queda en dos terrenos: por una parte, el sistema educativo del que hacen parte instituciones desde preescolar hasta la universidad, y donde la educación artística es entendida como un aditamento; por otra, el sector cultural que funge como gestor en la preservación y divulgación de la cultura y las expresiones artísticas, y donde el producto prevalece sobre el proceso. En ambos se sufre de las mismas carencias desde el orden pedagógico, aunque sus objetivos sean distintos, ya que en el sector educativo prima la obtención de una titulación individual y en el cultural la muestra de productos artísticos representativos de una comunidad o una práctica en particular.

A finales de mayo terminé este rastreo documental de la pedagogía musical en Bogotá; la sensación no es tan agradable, y no lo es, porque en todo el tiempo como músico y como docente no he dejado de ver resultados maravillosos, personas de todas las edades disfrutando del hacer y del aprender musical, pero no puedo cerrar los ojos a mi propia experiencia; también he visto cómo en capacitaciones en pedagogía musical hay mucha displicencia por su estudio, y siempre gana la partida la actividad divertida, el “tip” didáctico.

En paralelo a las consultas para este rastreo, se hicieron varias tareas respecto al análisis de la información. Ya estaban en ATLAS.ti todos los documentos para su análisis: seis entrevistas y doce observaciones de clase. En lo que iba hasta el momento era evidente que una categoría ganaba mucha fuerza ya que aparecía en todos los docentes en diferentes momentos y formas; estoy hablando de la empatía, que desde el inicio se contempló como posible elemento de las concepciones de pedagogía de los docentes; esto desde las observaciones y conversaciones que constantemente hago con los docentes como parte de la función como director de la EFMF.

Resulta importante valorar la empatía en esta investigación como elemento que iba cobrando peso desde el proceso analítico que a este momento se había realizado. No es mi intención o propósito desarrollar análisis profundo de esta categoría, pero sí reconocerla un poco desde lo que significa dentro de las prácticas de la enseñanza por parte de los docentes de la EFMF.

En términos generales se la reconoce desde dos visiones: como fenómeno cognitivo y como fenómeno emotivo, aunque ya hay propuestas integradoras como la de Davis (1980) quien dice que lo cognitivo y lo emotivo hacen parte del mismo fenómeno. En su texto, *Empatía: ¿un concepto unívoco?*, Muñoz y Chávez (2002), citando a Davis (1980,1983) la empatía es:

“la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y, además, la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir alegría, tristeza, miedo, rabia o ansiedad” (p. 3)

Entonces se podría decir que esa posibilidad de comprender al otro requiere de capacidades cognitivas, y la respuesta afectiva a ese reconocimiento sería el componente emotivo; por eso en algunos momentos se le puede reconocer como una habilidad comunicativa.

Por otra parte, Sánchez y Gaya (2002) dicen:

de entre las capacidades propias de la inteligencia emocional hemos elegido para esta exposición el desarrollo de la empatía en el docente, por entender que es la base sobre la que se sustenta todo el proceso educativo. Los alumnos tienden a estudiar más aquella materia que le transmite un docente con el que empatizan y menos aquellas que son la materia de enseñanza de un profesor por el que no sienten nada. (p. 1)

la empatía resulta ser un fenómeno importante dentro de la educación y valiosa dentro de las concepciones pedagógicas, garante de buen trato y resultados en la enseñanza. Por otra parte,

sería importante saber cómo se construye, o fortalece, de dónde surge y por qué un docente asume la empatía como parte de su constructo.

Que haya presencia de empatía en las prácticas de enseñanza en la EFMF es un punto a favor, que seguramente será tenido en cuenta a futuro para los procesos de capacitación de los y las docentes.

Desde el análisis de contenido se iban creando categorías (códigos, en ATLAS.ti) partiendo de lo que decían los docentes y las observaciones de clase; algunas tomaban fuerza, otras se atraían, otras se contradecían. El proceso llevaba al encuentro de unos conceptos primarios que surgían desde las citas que se iban seleccionando de los documentos primarios en los que estaba consignada la información; luego se buscaron encuentros coincidentes en temáticas que vinculaban información y sintetizaban las ideas. Para este análisis me apoyé no solamente en los documentos, un recurso importante era mi conocimiento de la EFMF y la experiencia como músico, docente y director por mucho tiempo de este proyecto educativo.

Es julio, y los trámites para ingresar de nuevo a CINDE y dar curso al último semestre ya estaban en proceso. El análisis se tornó monótono, por momentos no se sentía ningún progreso y el cansancio no dejaba ver con claridad conceptos importantes.

Para junio el análisis hizo que fuera necesaria una segunda entrevista; la razón, confirmar y descartar la fuerza de conceptos, algunos presentes desde el inicio, otros emergentes. La dificultad estaba en que uno de los docentes no se encontraba para ese momento presente en el país; sin embargo, la entrevista se realizó a los demás docentes. La siguiente es la estructura.

(El desarrollo de la segunda entrevista se puede ver en ANEXO 4)

| CATEGORIAS | TEMARIO FINAL |
|---------------------------------|---|
| Intencionalidad de la enseñanza | ¿su enseñanza se basa en la idea de ayudar al estudiante? |
| Aprendizaje | ¿Cómo cree que aprenden sus estudiantes? ¿Cuáles son los aprendizajes que más valora en sus estudiantes? |
| Evaluación | ¿Cómo incide en el proceso de enseñanza el hecho de que no se realicen pruebas evaluativas del orden cuantitativo o de promoción? |
| Empatía | ¿Cuál es la ayuda que usted le presta a sus estudiantes? |

Tabla 12. Estructura segunda entrevista.

Estas entrevistas, al igual que el resto de información, fueron transcritas y llevadas al ATLAS.ti. Se realizó de nuevo una retroalimentación con la nueva información y se procedió al análisis final; para este momento ya es finales de julio y el trabajo de análisis comenzó a dar sus frutos: redes semánticas, tablas, unión de ideas, etc.

Por fin agosto, cuarto semestre de maestría; todo indicaba que se iniciaba la recta final; se venían seminarios importantes, la información ya arrojaba datos importantes que permitían conjeturar y conceptuar previo al teorizar final que buscaba este trabajo.

Para finales de agosto el análisis era claro y se iban despejando los resultados —aunque debo confesar que cada vez que miro de nuevo la información surgen muchas ideas, posibilidades nuevas, otras temáticas que desarrollar; es decir, hay mucho por investigar— En este momento se había despertado la curiosidad; creo que la investigación es agotadora, requiere de tiempo, paciencia y mucho rigor, pero ver cómo el mundo cambia cuando se ve con otros ojos, era una

experiencia grata, no solo por la formación académica, sino por la posibilidad de entender mi contexto de una forma diferente, y sentir que le podía aportar.

Septiembre; a un año de haberse recolectado la información podía presentar el análisis que realicé; allí muestro cómo poco a poco aparecieron las categorías, los temas, los conceptos que dan cuenta y sustento de la presente investigación. Inicio por desglosar la información que surge desde las entrevistas realizadas a los docentes; posteriormente contraste con las observaciones de clase y finalizo la triangulación con la encuesta que se realizó. El orden obedece a que así mismo abordé el proceso analítico.

FUGA¹¹, EL ANÁLISIS

EL INICIO EN LA ENSEÑANZA.

Dentro de nuestro contexto llegar a la enseñanza desde el hacer artístico no es tan difícil, ya que comúnmente se piensa que saber algo es garantía suficiente para poderlo enseñar. La forma en que se da este paso dentro de la enseñanza de la música no suele ser premeditada; por el contrario, en la mayoría de los casos es circunstancial e inesperada, motivada por aspectos diferentes y aleatorios. Esta diversidad de factores ha de nutrir las concepciones de los maestros respecto a lo pedagógico, a su toma de decisiones y al entender de su función no sólo dentro de la EFMF sino en términos generales en la sociedad.

Ahora veremos cómo los docentes llegaron a su primera enseñanza, cómo la recuerdan y sus motivos. Acercarnos al origen de su actividad docente puede darnos algunos elementos de

¹¹ Fuga es una composición musical con características contrapuntísticas, es decir, varias ideas o temas al mismo tiempo. Se le defina como: Obra instrumental o vocal de textura polifónica y estilo contrapuntístico. Michels, Ulrich, *Atlas de la música*, Vol. I, Madrid: Alianza Editorial, p. 117. No podía ser otra forma musical que la fuga para la sección de análisis, ya que en esta parte hay muchas ideas interactuando al mismo tiempo y todas con igualdad de importancia.

importancia en esta búsqueda de concepciones pedagógicas. A continuación, veamos las respuestas de varios docentes a la pregunta ¿Cómo fue su primera enseñanza? entendiendo el valor, como el posible principio de su posterior vinculación a la labor docente.

“Bueno...la enseñanza, en el pueblo donde yo empecé, no teníamos los recursos, entonces lo que hacíamos era que, se hacía mucho énfasis en el solfeo y luego como que... cada quien iba enseñando el instrumento que...que había escogido con niños más pequeños.” D1

“bueno, pues todo como que comenzó en el pro... en un proceso de más de aprender un instrumento, siento que ese fue como mi primer acercamiento a la docencia porque en aras de... de ayudar a mis compañeros ahí en la banda, empecé como a... a establecer esos eh...momentos de ensayo... entre la misma cuerda y digamos que eh... de alguna manera era como el monitor de la profe Sandra en esa época, entonces ella me colocaba como a observar también lo que ella hacía en las clases y... y como que empecé a coger ehm... elementos que me empezaron a servir como no solamente para digamos para mi parte formativa, sino también para colaborarle a mis compañeros.” D2

“recuerdo digamos que mi primer estudiante fue Verónica y...pues yo no sabía, o sea, digamos que ella me preguntaba como cosas de ¡ay! cómo se puede hacer este ritmo, no sé qué, digamos unas partes de ritmo y de gramática, pero pues digamos así que uno diga uy la clase que estaba enseñando y cosas así, pues no, sino que yo lo veía más como estaba ayudándole a que solucionara sus problemas. Y bueno, así ella me fue diciendo como más cosas, más, hasta que...hasta que ya era como un horario fijo una semana, entonces ahí fui descubriendo como: ¡ay! No, esto se puede enseñar así. Yo lo entendí. “Jm” yo no me acuerdo, digamos que hay muchas cosas que como lo aprendí desde pequeña, entonces como que era más natural que lo que yo dije: no... me lo enseñaron de tal...no, eso no lo recordaba, sino que ya lo tenía, entonces así fui descubriendo como qué maneras, como ¿poder explicarlas? Entonces de ahí fue como mi primer acercamiento hacia...hacia la enseñanza musical.” D3

“Como un monitor empecé así eeehhh que, afinando los violines, que después no que enséñeles que vamos a hacer las frasecitas, que ensayemos todos, que hagamos, y así fue que, que me fui enrolando como en la, en la pedagogía y me gustó” ... D6

Si bien es cierto que son diversos los factores para llegar a la enseñanza, también se puede decir que hay una razón coincidente, y es la ayuda al compañero. Este punto es importante dentro de la construcción de las concepciones de los docentes, ya que ese inicio en la enseñanza va colmado de un interés por el otro, en este caso, el estudiante. La idea de poder lograr que el otro supere una dificultad resulta ser común. Este punto hay que destacarlo ya que un elemento importante dentro de la investigación fue ese factor humano que se manifiesta en una forma de empatía o interés por ayudar al otro.

Esta primera experiencia que se da entre pares generalmente es resultado de una propuesta de trabajo en grupo; los más adelantados ayudan a los que tienen alguna dificultad o que están iniciando¹². Esta práctica es muy común dentro de nuestro contexto por la carencia de profesores y circunstancias en las que un solo docente debe enseñar a muchos estudiantes; allí, valerse de la figura del monitor, es una estrategia que optimiza tiempo y recursos. Esa estrategia termina siendo la motivación para muchos estudiantes en seguir por el camino de la enseñanza musical.

Entonces vale preguntar ¿cuáles son esas herramientas pedagógicas con que cuentan estos docentes al momento de tener esta primera experiencia?, y la respuesta puede ser obvia, pero no por obvia deja de ser importante: muy seguramente replicarán la metodología del maestro, su forma de hacer y de decir; tal vez aportarán al desarrollo del proceso creatividad e intuición propia.

Por otra parte, no estar preparados pedagógicamente para iniciar en la enseñanza es otro punto en común. Como se evidencia, enseñar muchas veces se asume desde el mismo proceso de formación, de tal manera que ser el estudiante más avanzado es mérito suficiente para desempeñar estas labores. Esta falta de preparación se suple generalmente con el acompañamiento del maestro o la capacidad de aprovechamiento que da el recurso de la comunicación directa entre pares, es decir, la forma de llegar al otro, el lenguaje, el léxico, gestos, conductas que se permiten entre compañeros y rompen las barreras que puede tener la figura de docente.

¹² Esta práctica evoca la zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky (1931); empero, los docentes de la EFMF no la realizan en modo alguno desde esta perspectiva; su motivación es diferente; por esta razón, aunque se reconoce la semejanza, no se contempla su tratamiento en este estudio que, además, tiene un interés distante en lo conceptual.

Esta enseñanza entre pares es un excelente recurso en la medida justa, ya que desarrolla habilidades sociales en los estudiantes, motiva el trabajo en grupo, visibiliza líderes y genera cohesión para logros colectivos.

Para otros docentes su primera vinculación laboral se da desde lo que llaman una oportunidad, pero cabe aclarar que esta oportunidad no parece ser buscada; llega más como una situación de suerte.

“Se me presentó la oportunidad en un colegio de dar música y... y ahí empecé, ahí empecé como a indagar, yo soy más empírico ¿sí? Y he estudiado así en institutos, pero así profesional no. Y empecé a trabajar más el oído, yo trabajo mucho el oído y se me facilita muchísimo más el oído que coger una partitura y empezar a mirar y otras cosas.” D4

“...necesito un profe de trompeta, entonces yo le decía yo no voy a enseñar porque yo estaba bien tocando, cuando me dio esto en los labios, yo dije no, voy adonde este señor haber que es lo que quiere, entonces digamos que yo caí en la enseñanza, pienso, por un azar y una necesidad de la vida” D5

Dentro de las instituciones de gestión cultural o no adscritas al sistema educativo formal, el artista representa una primera opción para ser docente. Generalmente el saber y la experiencia como músico se consideran suficientes para permitir labores de enseñanza. Se refuerza así la popular idea de que saber música es suficiente para enseñarla. Esta concepción, como hemos podido apreciar, se da desde los mismos procesos de formación musical.

PRIMERO PERSONAS QUE MÚSICOS.

En mis años de experiencia frente a la dirección de la EFMF, he sido testigo de una enseñanza diferente; veo cómo los docentes se preocupan por los estudiantes más allá de lo técnico-musical. Dentro del proyecto pedagógico de la EFMF se contempla la formación por ciclos de aprendizaje; esto permite respetar los tiempos propios de los estudiantes dentro de su formación musical, y estrecha la relación humana entre docente y estudiante ya que, al no tener el afán de cumplir con contenido en determinado tiempo, el factor humano cobra importancia.

“...sí, tienen sus ... sus conflictos de adolescente o de niño, o de que lo afectan no sé, las discusiones de sus padres o todo eso. Como volverse un poquito más consciente. Y para mí la frase es aprender como a ponerme siempre en los zapatos de la otra persona, porque uno no sabe qué chicharrones tiene ¿sí?, y eso me cambió bastante el chip.” D1

“...entonces él se ha ido soltando, llega siempre y está ahí quieto, entonces yo sé que... a veces la mamá lo regaña o cosas así, entonces ellos le van contando a uno sin preguntar, ellos comienzan a contar, yo hago como que se le olvide ese momento como de tanta presión y que comience a jugar con ellos”, D3

“yo digo, bueno si en un estudiante tiene muchísimos problemas en la casa, si ha tenido muchos problemas académicos yo no me le... no, no puedo ponerme a exigir cosas que pues que él no me va a dar ¿sí?, que no me va a... eso pues que también en cuanto a lo que yo conozco de la familia y del desarrollo que ellos han hecho. Empiezo como a crear planes, planes y... pues ya de esto si ha sido como una relación de que sí, de amistad porque yo siento que entre uno más sea amigo del estudiante el estudiante a uno le va a responder de una mejor manera y va a tratar también de sacar toda esa información que uno tiene” D2

“entonces como que uno empieza como a conocer un poco qué hay más allá, inclusive con los mismos papás, con los mismos, ... con los mismos a veces abuelitos porque son realmente las abuelitas, las tías, los tíos que lo traen o los hermanitos, entonces como que se empieza uno a conocer un poquito más, cuál es la realidad de los estudiantes; eso es lo interesante.” D6

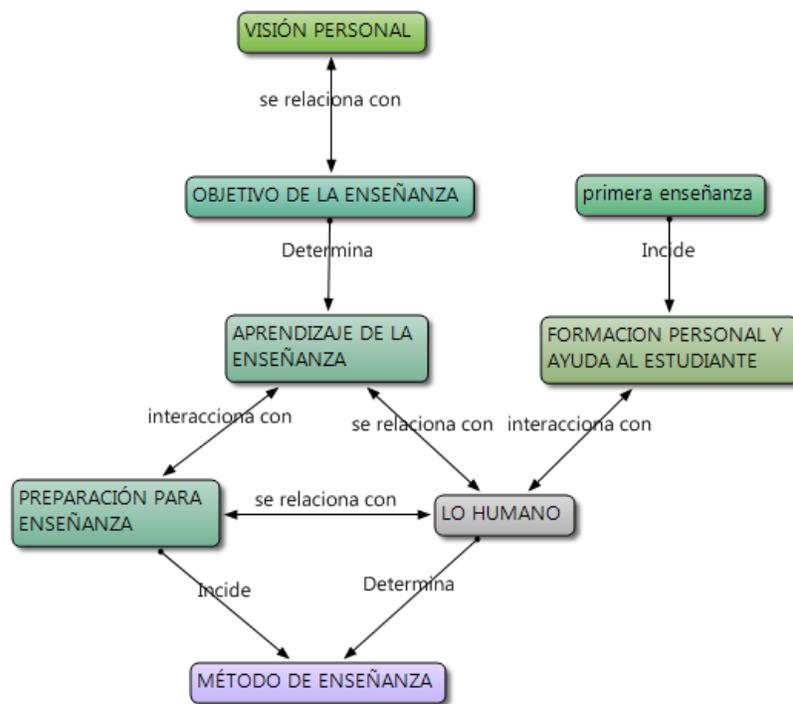
Los docentes entienden el bienestar del estudiante como prioritario, primero por el estudiante, y segundo para hacer que el proceso de formación musical sea más efectivo. La distancia que habitualmente hay entre docente y estudiante aquí es muy estrecha; el diálogo es frecuente y genera cercanía, cercanía que en ocasiones sobrepasa al estudiante y llega a la familia. El interés del docente en muchos momentos alcanza el punto de ser confidente, o gestor en pro del estudiante y la solución de sus dificultades.

“Por último, pasa el estudiante más avanzado tocando acordeón, el docente narra la historia de cómo hizo para regalarle ese acordeón con el que está tocando: “hicimos una rifa entre todos, conseguimos unos aportes y yo puse lo que faltaba” ... “el *pelao* es muy talentoso, pero en su casa no tienen como regalarle el instrumento” OCD4

“yo creo poder entender que la empatía con ellos es lo más importante, es lo primero que uno tiene que hacer ¿no?, porque no se trata de que llegue el maestro como maestro, con postura de maestro sino un docente amigo” D5

Existe la idea generalizada en los docentes de la EFMF de brindar más que el conocimiento musical. En reuniones de trabajo es frecuente escuchar que los docentes buscan desde la clase de música ayudar en la orientación de los buenos comportamientos de los

estudiantes, propender por el bienestar de ellos y propiciar buena convivencia, todo ello desde el entendimiento del otro como ser humano que puede tener dificultades diversas. Esta concepción del orden empático puede surgir de la idea de que la enseñanza en la EFMF también es una labor social, es decir, se sabe que no todos los estudiantes serán músicos profesionales, que muchos están allí desde el uso del tiempo libre o hobby, entonces enriquecer la enseñanza musical considerando el lograr “mejores personas”, hace parte de su aporte formativo a los estudiantes como individuos, y como miembros de una sociedad.



Red semántica 1. Implicación de lo humano en el método de enseñanza.

En la red semántica, se da como punto de partida la categoría llamada *visión personal*, la cual es promotora de todas las demás categorías, entendiendo así, que el docente ante todo tiene su propia visión y construcción. Esta visión parte de cómo se ven ellos mismos, qué imagen

quieren proyectar ante sus estudiantes como personas, músicos o docentes; de igual manera deja entrever su pensamiento frente a la enseñanza y la postura desde la que realizan su labor.

“...la puntualidad, yo trato de ser al máximo lo más puntual...” D1

“soy trompetista egresado de la Universidad Nacional...” D1

“...entonces cuando a mis estudiantes les pregunta por mí, yo creo que dirán no, pues es un profe que prepara su clase, que es serio, que a veces es un poco malgeniado...” D1

Esta *visión personal* se va construyendo desde él como persona, de sus acciones cotidianas, luego como músico, como profesional del oficio que se aferra a sus experiencias y conocimientos que lo hacen experto y, por último, como docente vinculando inevitablemente las dos anteriores. Finalmente, este constructo se relaciona directamente con lo que para el docente es su *objetivo de la enseñanza*, porque este objetivo no se da como un constructo académico, sino como un resultado de experiencias, saberes y conocimientos.

Este *objetivo de la enseñanza* se percibe cuando los docentes hablan de lo que quisieran que sus estudiantes logaran, no de manera pronta, más en una visión prospectiva de ellos o, cuando manifiestan eso que los motiva a enseñar.

“...que se puedan desempeñar en cualquier ámbito con música popular, con música folclórica, sí, que tengan las suficientes herramientas para hacer un trabajo honesto, de calidad, honrado con ellos mismos y con el público que los escucha.” D1

“...pues bien también estoy para eso para que ellos aprendan de lo de mi experiencia y no solamente la experiencia musical sino la experiencia personal.” D2

“...el poder ayudar a solucionar algo que alguien no entienda, o poder brindar digamos esa oportunidad de si alguien necesita algo y yo lo tengo pues yo lo puedo dar y si lo puedo enseñar bien pues bien y si no (risas) pues hay que buscar cómo ¿sí? ...” D3

“...es ayudar desde todo punto de vista, desde lo musical y lo personal, estar formando siempre.” D5

Otro elemento importante dentro de la construcción de esta empatía en la enseñanza es ese primer contacto con la actividad docente, mayoritariamente ayudar al compañero es la principal

motivación en ese momento; algunos inician como monitores, o simplemente como compañero que quiere ayudar a otro. Es así como la ayuda al estudiante traspasa las barreras de lo disciplinar para convertirse en un elemento fuerte en lo cotidiano de la enseñanza. Se puede ver claramente en la imagen de la red, que la *empatía en la enseñanza* está vinculada directamente y relacionada con el proceso de formación del docente como docente, de cómo aprendió la enseñanza y cómo se prepara para ejercerla; mucha de esta formación es la acumulación de experiencias en la enseñanza y múltiples factores culturales que moldean su actuar y pensar constantemente.

“La clase se da por terminada. Los estudiantes se despiden con respeto y familiaridad, mostrando aprecio por el profesor. Una señora estudiante le regala al profesor un postre hecho por ella y casi como dándome una explicación me dice: “es que el profesor es muy buena persona con nosotros, nos tiene mucha paciencia”
OCD2

La anterior situación registrada desde el proceso de observación es frecuente dentro de la EFMF: los estudiantes suelen tener manifestaciones de aprecio y gratitud para con los docentes, de igual manera los padres de familia; esta práctica estimula aún más la empatía y fortalece los lazos humanos y de comunicación entre el docente y el entorno del estudiante.

Estar pendiente en los estudiantes no solo del proceso de formación técnico o teórico disciplinar, también de los estados de ánimo, de las dificultades o problemáticas personales, participar activamente en algunos casos en la solución de algunos de ellos, en síntesis, brindar bienestar desde la empatía es una concepción pedagógica presente en los docentes de la EFMF, y ésta se ha construido como elemento implícito desde la práctica y experiencia personal de cada uno.

APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA.

Cómo asumen los docentes el aprendizaje de la enseñanza es un punto clave en el encuentro de las concepciones pedagógicas. Si tenemos en cuenta la forma en que llegan los docentes a la enseñanza, que en la mayoría de los casos es no planeada, quizás desde una oportunidad, necesidad o circunstancia accidental, entonces cabe preguntarse ¿Cómo son sus procesos de capacitación para la enseñanza? En principio el rol docente se asume desde los conocimientos implícitos, es decir, todo aquello que se ha aprendido involuntariamente sobre qué es un docente, también desde su experiencia como estudiante y lo que ha visto o escuchado.

El aprendizaje de la enseñanza se hace inicialmente desde los ejemplos que se tienen a primera mano, sus propios maestros.

“digamos que uno empieza es a explorar desde lo que ya sabe, yo siento que digamos que no puede uno llegar a la a la docencia o a enseñar con un conocimiento solamente de uno, sino que uno ha venido adquiriendo experiencia a través de también de los mismos profesores que lo han formado a uno y creo uno va siguiendo la corriente también de lo que le han enseñado” D2

“...ahí me ayudó mucho mi profe “Lucho” mi profe de chelo, porque él siempre ha sido así, siempre, entonces digamos que, al enseñar chelo, pues él lo hace es de lo que uno quiere y va encontrando más allá de la música...” D3

Se evidencia entonces que uno de los referentes más poderosos en el aprendizaje de la enseñanza es el maestro del docente; ése que le ha enseñado el elemento técnico del instrumento o la teoría. En algunos casos es punto de partida en las consultas o cuestionamientos metodológicos, en otros solo es un referente a quien se le imita y nada más.

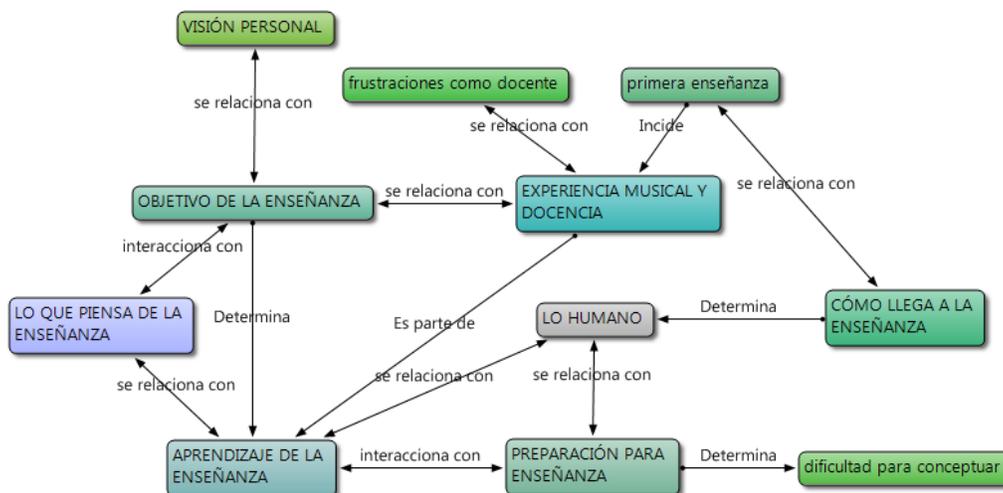
Por otra parte, están los docentes que construyen su enseñanza desde la experiencia, desde la práctica diaria, realizar la labor con diversidad de estudiantes y mediante el ejercicio de prueba y error, esa es su forma. El entendimiento conceptual no es contemplado como necesario, queda todo en el plano empírico e intuitivo del docente.

“Entonces realmente ha sido trabajo de campo, entonces he ido cogiendo experiencia, cosas que uno va cambiando con el pasar de los años, también que hay diferentes tipos de estudiantes, de alumnos, entonces uno se va adaptando.” D1

“...claro porque uno empieza a sentir muchos vacíos con, con solo el hecho de descubrir que lo que estoy, que, cual es mi metodología ir a preguntarle a otra persona qué es lo ¿qué estoy haciendo yo porque realmente no sé qué es lo que hago, entonces así empecé mi tesis. Yo dije bueno voy a hacer unos arreglos yo hago esto, y esto, pero pues pedagógicamente cómo se podría sustentar eso porque no tengo ni idea...”
D6

Los docentes reconocen que no dominan conceptos pedagógicos, y tampoco es que lo consideren necesario; son pocos los que consultan o leen ocasionalmente material de contenido pedagógico. Sin embargo, a pesar del interés no se da el paso al estudio serio y formal del asunto pedagógico. También es importante tener en cuenta que dentro del contexto tiende a entenderse lo pedagógico como lo didáctico, es decir, concentran el esfuerzo en qué acción se puede desarrollar para enseñar algo; estas acciones suelen darse de forma desarticulada de cualquier argumento epistemológico, investigativo o de un proceso metodológico; entonces se convierte en actividades que en su mayoría tienen una importante carga lúdica y cumplen con hacer una clase entretenida; éstas se han construido desde sus experiencias o la de otros que las han compartido como “tips” o estrategias de clase.

Este desconocimiento conceptual se hace claro cuando al realizarles preguntas del orden pedagógico responden ejemplificando lo que se les pregunta; dicho de otra forma, prefieren decir lo que hacen mediante narrativas descriptivas de sus actividades, porque desconocen cómo llamarlo o de qué manera referenciarlo teóricamente. Esta situación no pretendo juzgarla como negativa, ya que de todas formas demuestra la premeditación de su labor y sobre todo un interés por hacerla con eficiencia. Pero como lo dice D6 “ir a preguntarle a otra persona ¿qué estoy haciendo yo? Porque realmente no sé qué es lo que hago” es indicador de un proceso a la deriva.



Red semántica 2. Aprendizaje de la enseñanza.

La red semántica para el *aprendizaje de la enseñanza*, articula esta categoría con el objetivo personal que cada docente le da a la enseñanza, es decir, el sentido y uso que cada uno le da a su labor más allá de los contenidos técnicos o teóricos que se plantean desde lo disciplinar; este objetivo se asocia de manera recíproca con la *experiencia musical y docencia*, que es la acumulación de vivencias y conocimientos en la música y su enseñanza, sus frustraciones en la enseñanza, sus aciertos, desde cómo inició hasta el momento actual.

Otro componente dentro del *aprendizaje de la enseñanza* tiene que ver con qué piensa el docente de la enseñanza, y este punto es importante porque define de qué forma prepararse, cómo asumir su capacitación para la enseñanza, en qué debe capacitarse.

“...Entonces llegué de esa forma a la pedagogía, buscando como ser muy claro, como el profesor con el que quieren estar, eso fue lo que más me llamo la atención, querer ayudar a las personas a solucionar los problemas.” D1

“...digamos que no veo la enseñanza como: voy a enseñar este ritmo porque tal cosa o tienes que cantar o como tan instructivo, sino el poder ayudar a solucionar algo que alguien no entienda.” D3

“...mi fortaleza era, es ayudar, me gusta ayudar, me gusta compartir lo que sé con otros, entonces desde ese momento yo dije: ahhh entonces ya creo que lo, mi camino va es por la enseñanza, o por, sí, poder compartir lo que yo sé a los demás.” D4

Los docentes piensan que la docencia es una forma de ayudar a las personas, se entiende como una acción altruista. Es posible que este sentido sea el que no permita pensarse la enseñanza como una profesión que requiera formación teórica, actualización, investigación o creación de conocimiento en torno a ella; pareciera entenderse como un oficio y no como una profesión.

Sumado a lo anterior está la *empatía en la enseñanza*, que definitivamente es un elemento característico dentro de las concepciones pedagógicas de los docentes; por eso, entender la enseñanza como una ayuda tiene mucho sentido, entender que es más importante pensar primero en la persona que en la música misma, y como más adelante veremos, el constante cuidado por desarrollar la didáctica desde los intereses y gustos de los estudiantes.

Por último, se asocia el *aprendizaje de la enseñanza* con la forma en que se prepara para la enseñanza, no cómo prepara la clase o sesión, sino cómo se prepara el docente para realizar la enseñanza, qué es lo que estudia o considera importante en su formación personal cotidiana para lograr realizar con calidad la enseñanza. En este sentido hay más diversidad de ideas, a la pregunta: ¿usted qué estudia?, ¿cómo se prepara como docente? Los docentes contestaron con ideas muy diferentes.

“Entonces digamos que en esa parte como que me instruyo (risas) para...para poderles enseñar a ellos cosas que les pueda atraer.” D3

“me preparo mucho practicando canciones, leyendo sobre música vallenata y trabajando qué les puedo enseñar según su cultura.” D4

“mis falencias como docente, como pedagogo, no solo como instrumentista ¿sí?, sino pedagógicamente qué estoy mal, qué debo mejorar, qué puedo cambiar, qué puedo hacer todavía para que mis estudiantes se enamoren más de la clase.” D1

En estas tres respuestas los docentes evidencian iniciativa por prepararse desde los intereses de los estudiantes, tomando como punto primordial las formas de hacer como docente

para que los estudiantes se sientan atraídos por la clase, quizás buscando mantener motivación desde los contenidos o recursos didácticos que preparan para su clase. Estas respuestas denotan voluntad por el entendimiento de la materia desde las expectativas de los estudiantes y su contexto.

Las respuestas no mencionan una preparación teórica conceptual; el punto es otro: es un poco más desde lo práctico, entendiendo que el estudiante no solo existe en el aula y que valorar sus gustos resulta ser una estrategia funcional al momento de pensarse como docente.

Contextualizar la enseñanza parece ser el objetivo dentro de su preparación y consultas.

“pues viendo muchos videos, leyendo muchos libros, leyendo de pedagogías de europeas, donde se trabaja de otra forma, construyendo mucho mi ser” D5

“entonces no es que estudie, no lo voy a decir tampoco es que me sienta a leer y digamos, pero digamos que toda la formación que me han dado en estos nueve semestres creo que me ha dado como herramientas para yo decir, bueno he tengo herramientas por lo menos para estructurar el pensamiento de ellos un poco” D2

A la misma pregunta otros docentes manifestaron que su interés sí es del orden teórico o conceptual; ellos aseguran que hacen consultas o buscan información referente a pedagogía, en cuanto a metodologías; por otra parte, están los docentes que cursaron o están cursando la licenciatura musical; ellos entienden la teoría y conceptualización pedagógica como elemento fundamental dentro de su formación como docentes ya que han recibido esta información desde su programa de pregrado.

“tengo mis rutinas musicales todos los días donde entreno mi oído, porque pues uno también tiene que ser certero ante ellos, ¿sí?, uno puede, aunque somos seres humanos y tenemos, estamos construyendo nuestro conocimiento diario, de cierta forma nuestro margen de error se tiene que... minimizar” D5

Muchos de los docentes de instrumento normalmente consideran que su preparación como docente está en su estudio de la técnica instrumental; es decir, estudiar el instrumento, lo que se podría decir popularmente “tocar mucho”, estar a punto como instrumentista, ya que consideran

que así podrán servir de ejemplo a sus estudiantes. Esta visión es más común de lo que se cree; normalmente están estudiando su instrumento, muy pendientes de encuentros, concursos, talleres, clases magistrales, todo en torno al aprendizaje e interpretación del instrumento; cuentan con variedad de repertorio y métodos del instrumento; todo este material cumple como recurso didáctico.

“Jmm...pues realmente no he estudiado nada” D6

Esta última respuesta, que parece sorprendente, no lo es tanto; y la razón está en dos puntos que ya se han tocado en este documento; el primero, el considerar que el estudio se debe concentrar en la parte de la técnica instrumental e interpretativa; entonces, al preguntar por la formación para la docencia la consideran nula, o argumentan su estudio del instrumento. Y la segunda es: el creer que lo pedagógico no les corresponde a los músicos, un poco respaldado en la anterior idea y sumando desdén por lo pedagógico que se da desde el mismo contexto en el que se cree que si se sabe música es suficiente para enseñarla.

LO DIDÁCTICO.

Dentro de la presente investigación una de las primeras categorías de análisis es la didáctica, entendida según Flórez (1990) como: “un capítulo de la pedagogía, el más instrumental y operativo” (XXI), es ese recurso y forma de hacer del docente en sus clases.

En la actividad de los docentes de la EFMF, el material didáctico juega un papel muy importante, tanto que en muchos casos es el eje de todo el proceso de enseñanza; la selección o construcción del mismo demanda tiempo y criterios por cada docente desde su comprensión y entendimiento de la enseñanza, que para cada caso es único debido a las formas en que han llegado a la enseñanza, y del aprendizaje de la misma.

“mmm... bueno mucho material lo... lo he conseguido es por internet y eso, otro material lo he hecho de mi propia autoría cosas muy sencillas y las voy adaptando al nivel de cada estudiante.” D1

“hay momento que uno, que aplicar material depende el grupo, hay que hacer el material al grupo entonces ejemplo, si yo estoy solo con una banda y no tengo profesores que me ayuden ni nada, toca enfocar todo el estudio con una sola directriz, entonces toca hacer un material diferente.” D5

“yo busco es esos temas en los que pueda juntarlos a todos y llevarlos como eh... por el mismo caminito.” D2

En cuanto al material y estrategia didáctica se dan dos grandes caminos para los docentes; estos caminos tienen que ver con que respondan por clases de grupos grandes o por clases individuales o de grupos muy pequeños. Cuando se realiza enseñanza de grupos grandes buscan la manera de beneficiar a todo el grupo, acuden a los gustos y preferencias de los estudiantes para la selección o creación del material.

Los docentes con grupos pequeños o clases individuales determinan el material desde el gusto del estudiante y su posibilidad individual. El material didáctico no está prediseñado o preseleccionado; en ambos caminos los docentes están cotidianamente cambiando el material; estos cambios obedecen principalmente a la concepción que tiene el docente de partir de las predilecciones de los estudiantes.

“hay muchos materiales que yo he hecho, como el juego del uno, entonces el juego del uno no es con colores sino con cosas musicales, o así juegos que son cotidianos, que digamos yo lo he jugado, pero los convierto” D3

“Yo les llevo por ejemplo tres canciones. Mira hay estas tres canciones, vamos a interpretarlas así, así y así y ya ellos deciden por ejemplo cuál y ahí yo empiezo como a desglosarles desde el inicio y ver cómo empieza, cómo es, cómo empieza la canción y a qué velocidad la podemos interpretar.” D4

“entonces como que cada... yo intento como mirar que, que es lo que le gusta, qué es lo que quiere tocar y así mismo yo empiezo como a idear el plan.” D6

El material didáctico es fundamental dentro de las clases; es la base para el trabajo de los docentes quienes lo entienden como “lo que se les va a poner a hacer.” El material va relacionado

con dos aspectos metodológicos; el primero tiene que ver con los momentos de las clases y el segundo con la clasificación que los docentes hacen de los estudiantes.

Cada docente tiene su clase dividida en momentos diferentes y esto es acorde con cómo entiende que debe ser el proceso de aprendizaje del estudiante; en este sentido cada uno de ellos ha determinado cuáles son los elementos que desde su propio criterio y experiencia necesita el estudiante. Es así que aparecen partes como: la técnica, la lectura, el entrenamiento auditivo, la interpretación, el ritmo, la melodía, lo sensorial, entre otros; así pues, los maestros establecen qué material necesitan para cada momento y lo buscan, construyen o adaptan.

“las tres partes de... de lo que yo considero que se debe trabajar en la gramática, entonces yo empiezo con una parte auditiva que es reconocimiento eh... desde lo sonoro desde eh... la di... diferenciación desde la discriminación luego llego a la parte eh... más teórica y luego voy a la parte práctica o la parte creativa que es la parte de... de escribir, de escribir cualquier cosa musical, eh... y ya” D2

Por otra parte, está la *clasificación de los estudiantes*; esta categoría emergente es muy importante, ya que los docentes realizan de manera empírica una taxonomía de las formas de aprender que impacta directamente en sus concepciones pedagógicas y desde allí determinan su actuar metodológico con cada estudiante, la estructura de la clase, el material y proceder didáctico. Los docentes tienen claro que los estudiantes no son todos iguales, entonces los clasifican; para ello crean sus propias categorías en las que más allá de tipos de estudiante lo que se ve es su entender de las formas de aprendizaje; con esto quiero decir que los docentes intuitivamente han encontrado que no todos los estudiantes llegan al conocimiento de la misma forma, razón por la cual los clasifican, siendo este su criterio para ordenar y decidir sus acciones pedagógicas.

“entonces yo digo que hay unos que son sensoriales, y son los que les funciona más como entonas primero, cantas primero y luego repites, ¿sí? O que el profe toque y ellos escuchan, y eso, hay unos que son más mecánicos, que son los que ya les funciona el instrumento; entonces: "profe otra vez, otra vez, otra vez". Hay unos que son más eh... musicales con los cuales digamos no hay tanto problema técnico y uno puede

empezar con ciertas melodías, abordar esos factores, entonces digamos que hago como un mapita mental y los voy clasificando.” D1

“algunos son más conceptuales otros son más de la parte de... de la imagen he, de del de la misma escucha entonces uno va adaptando también el conocimiento según la persona” D2

“claro que hablamos de dificultades, hay varias, hay quien le da miedo, le da pánico escénico, le da pena con el profe, le da muchas cosas porque yo he aprendido a manejar eso desde que trabajaba con eso, tuve el bravo, tuve el serio...¿sí? Y de todos aprendí cada cosita.” D4

Respecto a las prácticas didácticas de los docentes de la EFMF se pueden decir varias cosas: que no están predeterminadas por un compendio o selección previa, es decir, no existen lineamientos en la EFMF que definan o determinen el material o las acciones didácticas para ninguna materia o docente; así, son los docentes de manera autónoma quienes toman todas las decisiones en torno a lo didáctico en su enseñanza.

También se puede decir que la gran mayoría de material parte de los gustos o necesidades de los estudiantes; los docentes buscan que sus estudiantes vivan una clase agradable; por esta razón centralizan al estudiante al momento del diseño, selección o adaptación del material, por supuesto dentro de unas necesidades temáticas y brindar el aprendizaje más adecuado a cada estudiante.

Por otra parte, el material didáctico se desarrolla de una forma libre desde lo pedagógico; con esto quiero decir que no se ajustan a un modelo o metodología pedagógica propuesta o impuesta; los materiales se van haciendo en la mayoría de los casos de forma intuitiva siguiendo las necesidades temáticas, las preferencias de los estudiantes, o la forma en que el docente pueda entender lo que el estudiante requiere dentro de su proceso personal en lo técnico, teórico o interpretativo. Desde mi posición como director de la escuela, he visto que muchos de estos materiales se presentan de forma desarticulada, van apareciendo más desde la necesidad o lo circunstancial, pero no dentro de un proceso organizado o secuencial. Los docentes proponen las

temáticas y objetivos de la enseñanza, pero el camino para llegar a ese objetivo propuesto es una ruta incierta donde pareciera que desde lo didáctico se vale todo, reafirmando lo manifestado por algunos de ellos: que la enseñanza se convierte en prueba y error.

En este punto es pertinente mencionar que los docentes que han tenido formación en licenciatura musical dan cuenta de un mejor recurso didáctico, evidencian un sentido más claro en la construcción y manejo del material, dejan ver el conocimiento de algunas metodologías, — aunque no las mencionan o referencian de forma alguna— pero por momentos se convierte en una amalgama de actividades que finalmente se refunden en medio de clases magistrocéntricas, explícitas y de carácter instructivo.

APRENDIZAJE

Cómo identifican los docentes el aprendizaje es otra categoría que emerge dentro de la investigación. Esta categoría es importante en la medida que es la forma en que los docentes de la EFMF dan por hecho que su labor de enseñanza logró su objetivo, y también incide directamente en su modo de enseñar pues, de cómo asumen que el estudiante manifiesta su aprendizaje, se derivan decisiones del orden pedagógico.

La forma en *cómo llegan a la enseñanza* los docentes de la EFMF y *cómo se preparan para la enseñanza*, no evidencia en la mayoría de ellos conocimientos del orden conceptual sobre lo cognitivo, es decir, no hay respaldo epistemológico por parte de algunos docentes en cuanto a los factores que constituyen los procesos de aprendizaje o adquisición del conocimiento de los estudiantes, razón por la cual se determina el aprendizaje básicamente desde la posibilidad que tiene el estudiante de demostrar habilidades o destrezas del orden interpretativo —el poder *hacer*

música— o aquellas que refieren procesos de transformación personal en lo comportamental o actitudinal.

“...es ver cómo evolucionan ellos, como seres humanos y como músicos. Cómo aprende a a... a desenvolverse con su instrumento a desenvolverse como persona”... “cómo se van volviendo más sensibles, más humanos“ D1

Aquí el docente se refiere al estudiante como persona, aunque se menciona lo musical cuando dice: “desenvolverse con su instrumento”, pero el énfasis está en la persona, en lo humano. Esta forma de pensar deja entrever un interés en la enseñanza diferente al disciplinar, que tiene que ver con la formación en lo subjetivo, quizás más en la sensibilidad o emocionalidad del estudiante.

“...entonces yo siempre he dejado que el “pelao” piense dándole pues todas las herramientas para que pueda analizar, unir, a sacar conjeturas, digámoslo así.” D5

“...ahí aprendió algo porque le está diciendo a los otros como puede ser...” que si él entendió pues está más seguro de decirle al otro.” D3

Otro interés que manifestaron los docentes tiene que ver con la capacidad de comprensión del estudiante; con esto quiero decir que los docentes infieren aprendizaje en la medida que el estudiante puede explicar lo que hace, ya sea mediante la explicación a un par o en sus actividades musicales cotidianas. Algunos docentes dan mucho valor a la enseñanza entre pares; de hecho, motivan desde su hacer docente el trabajo entre estudiantes.

“...cuando lo veo en la práctica...” D2

“...pienso que para uno decir ‘aprendió’ tiene que hacer las cosas no como uno se las diga sino como ellos lo saben, entonces me doy cuenta cuando ya ellos lo intentaron hacer desde el principio y me dicen: profe, saqué esto.” D4

“...y a la semana no profe ya, ya la monté; yo quedé como mmm... entonces, hay ya nos tocó ya empezar a subir el peldaño entonces hay es cuando uno como profe. se da cuenta de pronto que, que ya el chico, cuando empiezan a pedir más. D6

Por otra parte, están los docentes que determinan el aprendizaje desde la interpretación musical o práctica como llaman al hacer musical. Es decir, que en la medida que el estudiante puede demostrar habilidades interpretativas se asumirá el aprendizaje.

Al preguntar a los docentes por los aprendizajes que ellos más valoran o los que consideran más importantes por parte de sus estudiantes, la mayoría de las respuestas no se centran en lo disciplinar, su interés está en la formación personal del estudiante, en cómo logran desempeños en lo social o procesos de cambio en lo comportamental y actitudinal, apareciendo de nuevo y con mucha fuerza esa idea de *lo humano* que se mencionaba antes: “personas antes que músicos.”

“...siento que ese proceso de evolución más de la persona de cómo me comporto con el otro, de: me desarrollo dentro de una comunidad, eso siento que es como lo que más valoro del aprendizaje,”D2

“...la parte técnica y obviamente precedido de la parte personal ¿no?, formarlos, de inculcarles el compromiso, la puntualidad, la dedicación, eso es importante.” D1

“...parto en transformarles su vida, para lograr que sean seres humanos diferentes, que logren al transcurso de un curso, de un año o dos años, que uno diga este niño llego vestido de tal forma, con mal vocabulario, con una forma de expresarse muy inadecuada, a que uno lo vea en dos años transformado en un caballero para la sociedad bien.” D5

“... que den todo, y que el ritmo esté bien y que ellos se sientan como cómodos, y digamos que eso es lo que yo quiero lograr, o sea es el propósito más allá de si lo hacen bien o lo hacen con errores, pero con ganas mejor dicho.” D3

“...pero son esas dos como cogidas de la mano, la humildad de ellos de llegar a clase, que reciban su clase, que la reciban con mucho amor y el arte de hacer lo que les gusta.” D4

En este punto es claro que la enseñanza y el aprendizaje tienen dos focos principales: el primero y al que le dan más importancia los docentes, es la formación personal del estudiante; en segundo lugar, está lo disciplinar. Es probable que el inicio en la enseñanza enmarcado en una idea de ayuda y no de labor docente sea la razón de dar tanto valor a la parte formativa de la persona; también puede ser que el nivel socioeconómico de los estudiantes incida en el carácter de la enseñanza de los docentes, si se tiene en cuenta que los estudiantes de la EFMF son en su

mayoría de escasos recursos económicos; otro factor puede ser que la mayoría no serán músicos profesionales, es decir, el porcentaje de estudiantes de la EFMF que decide seguir estudios musicales a alto nivel es poco, apenas aproximado al 1%, lo que puede determinar en el docente la intención de aportar a los estudiantes en su parte de formación personal, entendiendo que, si no va a ser músico profesional, sea una persona que desarrolle habilidades sociales de calidad y con buena actitud personal.

MÉTODO DE ENSEÑANZA

Cada docente ha desarrollado su método propio de enseñanza; éste se ha construido desde experiencias personales, imaginarios, conocimientos, frustraciones que determinan la forma de asumir la enseñanza y construir su entender de la pedagogía. Esa construcción está relacionada con situaciones ya mencionadas, como: su primera enseñanza, con la forma en que han aprendido a enseñar, con cómo asumen su capacitación para la enseñanza, con lo que han decidido enseñar y los recursos que emplearán para lograr su objetivo; todo esto incide de forma directa sobre lo que es su método de enseñanza.

Los docentes de la EFMF han creado una forma propia de entender lo pedagógico que se refleja en la enseñanza, y aunque sus prácticas se enmarquen por momentos en una visión muy tradicional, sus pensamientos y logros apuntan a procesos de enriquecimiento personal de sus estudiantes y disfrute de la música.

“...Entonces llegué de esa forma a la pedagogía, buscando como ser muy claro, como el profesor con el que quieren estar eso fue lo que más me llamo la atención, querer ayudar a las personas a solucionar los problemas.” D1

“...descubrir que la educación por amor funciona mejor que, que las cosas a las malas, ¿sí?” D1

“...el poder ayudar a solucionar algo que alguien no entienda, o poder brindar digamos esa oportunidad de si alguien necesita algo y yo lo tengo, pues yo lo puedo dar y si lo puedo enseñar bien, pues bien...” D3

“...no se trata de que llegue el maestro como maestro, con postura de maestro sino un docente amigo...” D5

“...yo me desmonté pues venga a ver qué es lo que quieren, entonces empecé a preguntar a cada uno lo que quería primero, y listo!” D6

“siento que el proceso de enseñanza no tiene que ver con como traspasar conocimiento sino como ayudar a desarrollar eh... las habilidades o guiar más que como implantar un conocimiento” D2

“...entonces pues yo lo veo diferente, digamos con mis estudiantes, ¿no?, darles como la ruta, y darles como los “tips” para que lo puedan hacer rápido y fácil.” D4

“Mi metodología es como más alegre ¿sí? Trato de hacerles como risa, chanzas, como cosas de esas que he visto que les funciona, porque cuando llega uno de mal genio no avanzan.” D4

Se continúa reafirmando la enseñanza desde lo humano, partiendo de un interés más allá de lo disciplinar, entendiendo la música como un instrumento de formación personal desde el cual se puede desarrollar educación artística con impacto social.

OBSERVACIONES

Durante el proceso de observación de clases se pudo percibir que muchas de las ideas que ellos plantean desde las entrevistas se dan, otras se ponen en contradicción o simplemente no se manifiestan como lo mencionan. (Ver observaciones de clase en ANEXO 5)

“Se trabaja un ejercicio de técnica del instrumento que es igual para todos. El ejercicio se hace desde lo explícito y teórico inicialmente. El profesor pide una guitarra y muestra cómo hacerlo.” D6. observación de clase, oct. 13. 2018.

“La sesión está llena de correcciones puntuales y directas a los estudiantes. Todo el proceso se hace desde lo instructivo y lo explícito.” D5. observación de clase, sept. 28. 2018

“El profesor aborda el tema desde lo explícito. Busca ser muy claro desde la explicación que da.” D2. observación de clase, oct.15.2018

“Todo el tiempo se vale de procesos explicativos en los que él dice como es lo que quiere y pide repeticiones grupales o en algunos casos individuales.” D2. observación de clase, nov.10.2018

“La metodología del docente consiste en corregir uno por uno, donde alguno se equivoca el para y le muestra como es, luego pide que toquen juntos y finalmente que lo haga solo el estudiante. la metodología se mantiene dentro de lo instructivo y lo explicativo.” D1. observación de clase, nov.06.2018

“La clase continua en la misma dinámica. Pasa uno por uno de los estudiantes presentan su lección el docente corrige, da el ejemplo y envía al estudiante a seguir practicando.” D4. Observación de clase. Sept.18.2018

De manera general las clases son direccionadas por los docentes; ellos tienen el control total de la mayoría de las decisiones, los tiempos, los contenidos, las actividades, se nota una

intención marcada a la práctica magistrocéntrica, quizás es algo aprendido de sus maestros, o de cómo ellos entienden que debe ser el rol del maestro, o de pronto con la idea que tienen de *transmisión del conocimiento*, que también contrasta con mucho de lo dicho; esta idea se manifiesta inesperadamente dentro de algunas frases en sus respuestas a las preguntas hechas en las entrevistas:

“expresarlo en otras palabras o en otros ejercicios para que la otra persona me entendiera” (D2),

“poderles llegar a ellos con el conocimiento” (D5)

“al transmitir ese... ese conocimiento ya sé que eso funciona” (D6)

“todo lo que uno les ha enseñado” (D3)

“que uno no se enrolle tanto para decirle al estudiante mira tienes que hacer esto, esto, esto para que llegues a esto, si no te funciona haz esto, y ya.” (D1)

Otra razón de este magistrocentrismo es la necesidad de poder garantizar procesos de instrucción; por eso el interés marcado en realizar acciones explicativas con claridad, buscando que el estudiante logre desde la comprensión de la explicación, realizar una tarea determinada. Esta idea se refuerza desde el reconocimiento de la imitación como parte del proceso de aprendizaje; es decir, el docente se esfuerza en explicar muy bien y detalladamente para que los estudiantes puedan imitar con calidad; así pues, lo explícito y lo imitativo colman la mayoría del proceso de enseñanza; incluso algunos docentes lo dicen:

“...aprenden primero por imitación, procesos de imitación y a medida que van evolucionando empiezan a tener deducción” (D2)

Durante las clases observadas se hace evidente el uso e importancia que tiene el material didáctico, el cual es el centro de todas las actividades, siempre es la partitura, el juego, o cualquier recurso desde el que se orienta toda la actividad. Durante mi tiempo como director de la EFMF, he visto cómo muchos docentes construyen material, hacen arreglos musicales, traen aparatos, proponen desde lo didáctico una cantidad de actividades que nutren de buenas experiencias a los estudiantes, hay mucha inquietud al respecto; he visto cómo comparten de unos a otros esos materiales o inquietudes didácticas, buscando poder mejorar los procesos de enseñanza.

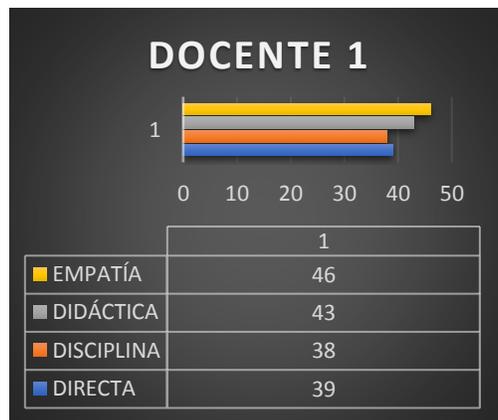
De igual manera las observaciones dan fuerza a lo dicho en las entrevistas en cuanto a lo humano en el proceso de enseñanza, entendido lo humano como la formación personal y el trato empático con los estudiantes; la forma de comunicación es cálida, respetuosa y llena de un interés por que el estudiante se sienta cómodo; los docentes se esfuerzan —desde sus diversas formas de entender la enseñanza— por lograr en los estudiantes aprendizajes musicales y personales; en términos generales se puede decir que no se dictan las clases solo por dictarlas, por cumplir un contrato; es claro que el estudiante es muy importante y todo se canaliza para el beneficio de él.

LA ENCUESTA

La encuesta Likert se construye planteando diez momentos o situaciones que se dan dentro de la EFMF; estos son seleccionados de un total de veintidós que se plantearon inicialmente; a cada momento se le dan cuatro opciones o formas en que los docentes podrían actuar ante la situación planteada; estas cuatro opciones tienen líneas definidas cada una; la primera es la *enseñanza directa*, tomado este término de Pozo (2006), quien la define como el aprendizaje concreto producto de una exposición a una información directa de un tema determinado, en este caso música; dicho de otra forma, es la idea de que sólo el aprendizaje

disciplinar es el importante, ignorando el contexto del mismo. La segunda línea es la *disciplina*, que tiene que ver con la idea de lo importante que es desarrollar en el estudiante hábitos de estudio individuales, o sea, entre más practique más va a aprender. La tercera línea es la *didáctica*; en esta se asume que el docente buscará el recurso en material o acciones, que faciliten el proceso de aprendizaje del estudiante, contemplando el contexto y las necesidades. Por último, está la *empatía*, esa capacidad de comprensión del docente para con las dificultades o situaciones que pueden ser ajenas a los disciplinar, y en las que se junta todo el contexto del estudiante.

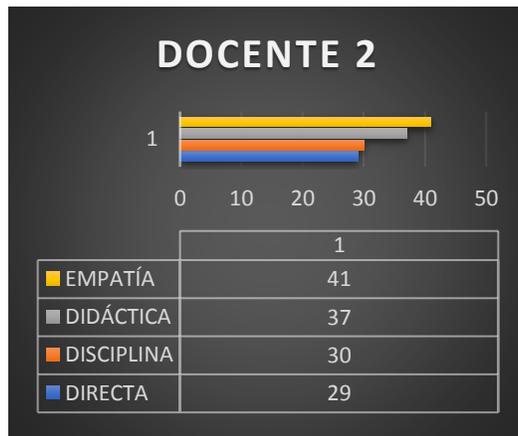
A cada situación planteada se le dan las cuatro opciones —empática, disciplinar, directa o didáctica— el docente indicará si está totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1) con cada una de las opciones presentadas. (Ver la estadística de la encuesta en ANEXO 7)



Gráfica 1. Valoración encuesta Docente 1.

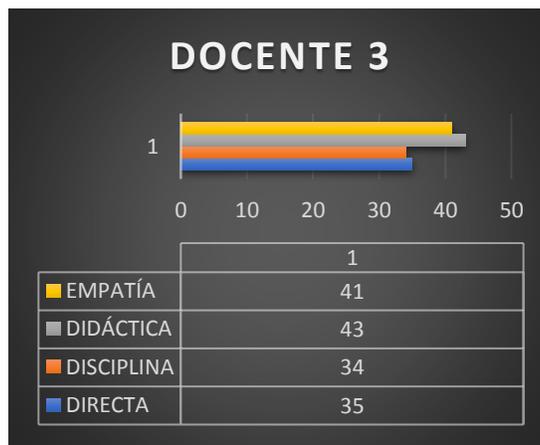
El docente D1, da 46 puntos de 50 posibles para las respuestas *totalmente de acuerdo* que tenían relación con la empatía, le siguen en orden de valoración la didáctica, disciplina y enseñanza directa. Durante el proceso de recolección de información siempre dejó ver que lo

explícito y el material didáctico son sus estrategias centrales dentro del proceso de enseñanza. El perfil del docente es: músico profesional instrumentista graduado de Conservatorio. Diez años como docente en la EFMF.



Gráfica 2. Valoración encuesta Docente 2.

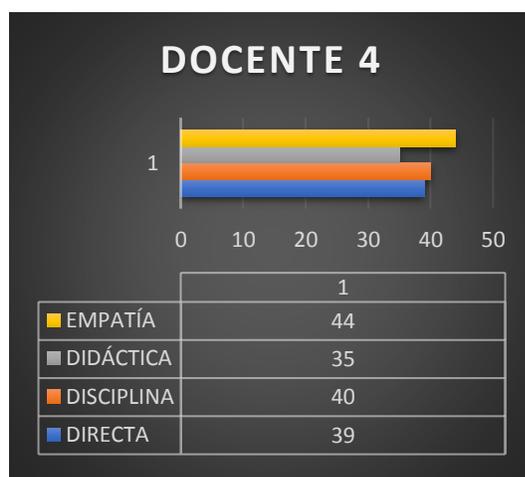
En el caso del D2 la valoración da como resultado el mismo orden en las categorías, aunque los valores son visiblemente diferentes, aquí la empatía tuvo un valor de 41 en un máximo de 50 posibles, y la directa es notoriamente baja con 29. Perfil del docente: estudiante de decimo semestre de licenciatura en música, tres años de experiencia docente dentro de la EFMF.



Gráfica 3. Valoración Docente 3

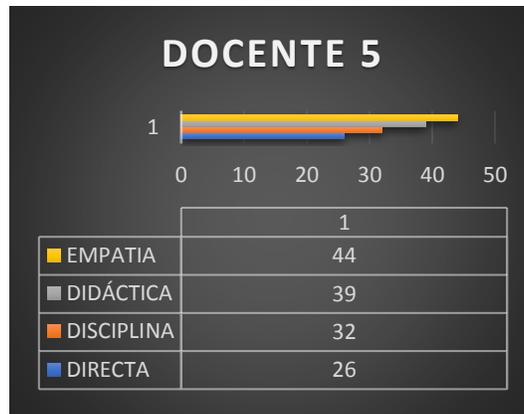
En este caso la didáctica obtiene la mayor valoración con 43 puntos de 50 posibles, seguida de la empatía con 41, es de anotar que, dentro de toda la recolección de información, Docente 3 (D3) tuvo una marcada tendencia a lo didáctico y lúdico como ejes de su enseñanza.

Perfil del docente: licenciatura en música, seis años de experiencia docente en la EFMF.



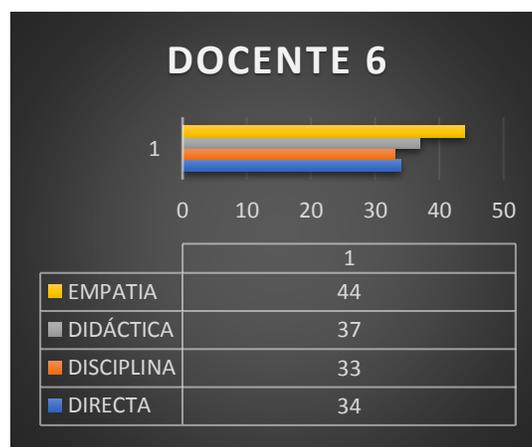
Gráfica 4. Valoración encuesta Docente 4.

La valoración para este caso es en muchos aspectos diferente a las anteriores; si bien mantiene la empatía como la de mayor puntaje con 44 puntos, vale la pena destacar que la disciplina ocupa un lugar importante y casi de igual manera la enseñanza directa, quedando la didáctica con el menor valor. Este docente viene del aprendizaje popular de músicas tradicionales; para él la práctica por parte del estudiante es fundamental dentro de su estrategia de enseñanza, que además se centra en que el estudiante pueda tocar un tema seleccionado. El resultado es muy coincidente con lo visto durante todo el proceso de recolección de información. Perfil del docente: bachiller, con aprendizajes tradicionales del instrumento, experiencia docente de cinco años en la EFMF.



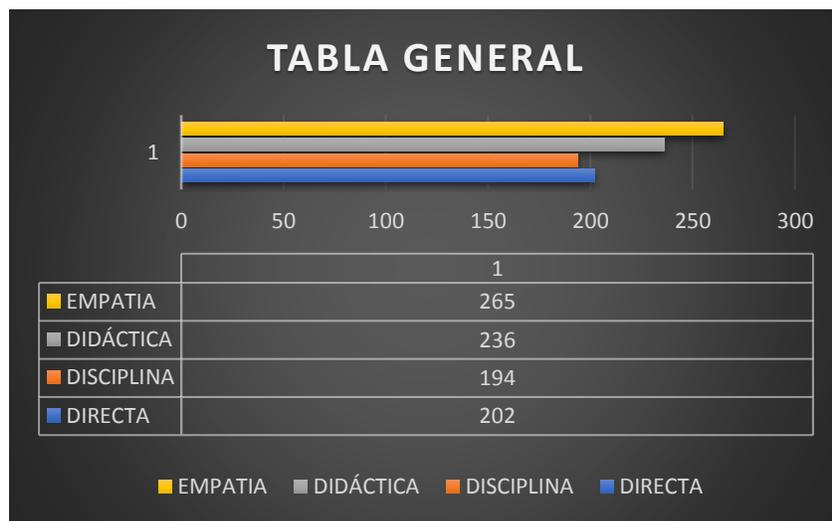
Gráfica 5. Valoración encuesta Docente 5.

El docente D5, valora en primer lugar la empatía con 44 puntos de un máximo de 50, seguido de didáctica, disciplina y directa. Para este docente la empatía es fundamental en su proceso; esto se ha puesto de manifiesto durante la recolección de información, no solo en la entrevista sino también en los procesos de observación, aunque vale la pena mencionar que de las observaciones se podría inferir un mayor valor de la línea disciplinar, ya que insiste mucho a sus estudiantes en el estudio personal. Perfil docente: instrumentista técnico, seis años de experiencia docente en la EFMF



Gráfica 5. Valoración encuesta Docente 6.

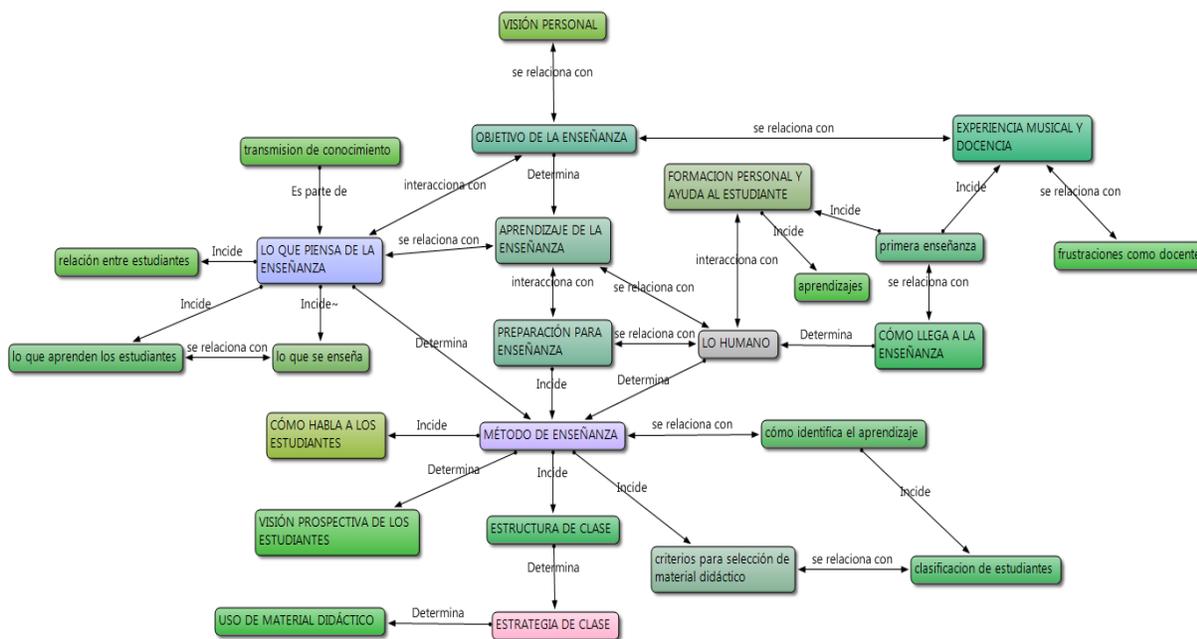
El docente D6, da una valoración mayor a la empatía con 44 puntos de 50 posibles, seguida de la didáctica; la enseñanza directa es solo por un punto superior a la disciplina. Este docente durante el proceso de recolección de la información siempre manifestó su desconocimiento en fundamentación pedagógica; lo explícito y lo instructivo son fundamentales en su proceso de enseñanza. Perfil del docente: músico profesional instrumentista graduado de universidad. Diez años como docente en la EFMF.



Gráfica 7. Valoración encuesta estadística general de docentes.

Al realizar el consolidado general de la encuesta las opciones enmarcadas dentro del marco de *empatía* marcan mayor tendencia con 265 puntos de 300 posibles, fortaleciendo la idea de una enseñanza que parte de un interés por el estudiante, sus necesidades y dificultades. En segundo lugar, aparece la *didáctica* con un puntaje de 236; desde las entrevistas y en los procesos de observación los docentes manifiestan cómo este es un recurso del que se valen para el desarrollo de sus procesos de enseñanza. En tercer lugar, está la *enseñanza directa* con 202 puntos; en los procesos de observación los docentes dejaron ver que lo explícito y lo imitativo son prácticas muy potentes y cotidianas en su enseñanza las dos relacionadas en esta *enseñanza*

directa. Por último, queda la disciplina, entendida como eso que se inculca en los estudiantes de música y que tiene que ver con hábitos y rutinas de estudio individual.



Red semántica 3. Red de categorías implicadas en la investigación.

Esta red semántica resume en gran medida el análisis que se hace de la información recolectada, la cual parte de una visión propia del docente, *visión personal*, y muestra cómo esta, sumada a sus experiencias, construyen un *objetivo de su enseñanza* que se nutre de sus experiencias y conocimientos tanto musicales como en la enseñanza. Su primera enseñanza y la forma en que llega a la docencia resultan ser muy importantes y definitivas en la construcción de una pedagogía llena de empatía e interés didáctico en su práctica. Finalmente, el *método de enseñanza* es el resultado de una cantidad de circunstancias y condiciones en las que se destacan la forma en que ha aprendido la enseñanza, cómo se prepara para ejercerla, cómo la piensa y el valor humano que pone en ella. Los aprendizajes no surgen solo de lo disciplinar, ni tampoco lo disciplinar resulta ser lo más importante. La construcción de las concepciones pedagógicas de los

docentes de la EFMF circula por aspectos y momentos cotidianos, alejados, pero no separados de lo académico, relacionados con su propio entender de hacer mejor la enseñanza y llevar a sus estudiantes a vivir el arte desde un aspecto humano y artístico.

Este análisis me permitió entender mejor qué sucedía en la EFMF, con respecto a la esencia pedagógica, a cómo se toman las decisiones por los docentes, a cómo valorar los logros, a entender mejor el alcance y propósitos de la enseñanza, y aumentar mi respeto por los y las docentes que laboran conmigo en este proyecto para la comunidad funzana.

Octubre; se acerca el momento de entregar los resultados de esta experiencia investigativa; parece que el tiempo apresura su paso, se hace intensa la labor de escritura y, como en otro momento, las ideas no fluyen; concretar conceptos y producir teoría no es tan fácil; hay una extraña mezcla de afán y calma.

Octubre 16: envío las conclusiones de la investigación a mi tutor. Creyendo haber podido cumplir desde lo académico y de acuerdo a mis capacidades de observación, comprensión e interpretación de toda la información recopilada, y aunada mi experiencia y conocimiento, presento lo que a mi juicio se hizo evidente.

CODA¹³, CONCLUSIONES

En este punto es pertinente conectar de nuevo con el inicio de este documento: conocer las concepciones de pedagogía que tienen los docentes de la Escuela de Formación Musical de Funza, buscando un mejor entendimiento de sus decisiones, metodologías y logros dentro de la cotidianidad del proceso pedagógico que en este espacio se da.

¹³ En el lenguaje musical se usa esta palabra italiana que quiere decir “*cola*”, para nombrar la sección final de un movimiento. La coda es esa sección final en la que suelen aparecer los temas o motivos principales.

Este estudio me llevó a identificar las formas en que los docentes conciben sus acciones pedagógicas en la EFMF, cuáles son sus prioridades, cómo entienden el significado de su labor de enseñanza, qué razones los motivan, cuáles fundamentan su método y cómo se viven sus logros. Esto en últimas dibuja de alguna forma lo que podría ser un proceso que, desde las concepciones de los docentes se puede construir, iniciando en su pensamiento, transitando por su formación y experiencia para llegar a un resultado, que no es más que los aprendizajes de sus estudiantes y la consolidación de sus saberes pedagógicos.

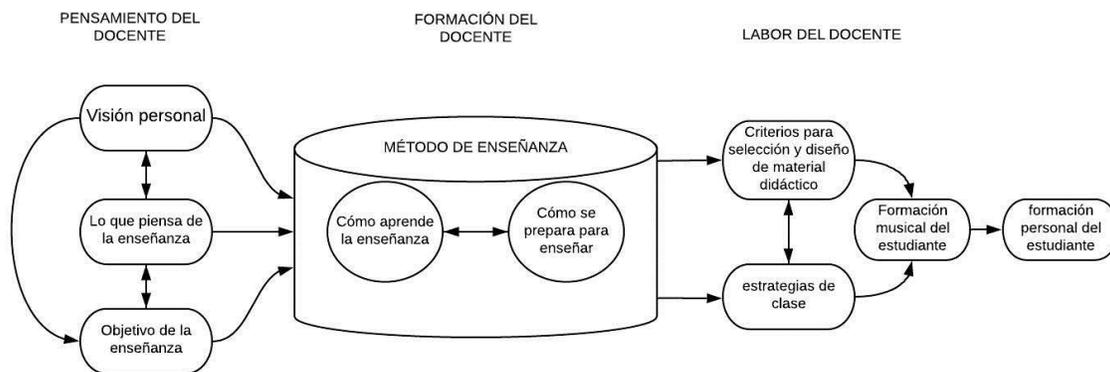


Diagrama 1. Proceso de interacción entre concepciones pedagógicas de los docentes en EFMF.

El pensamiento del docente constituido en principio por su *visión personal* —cómo se proyecta a los demás— esa que viene haciéndose toda su vida desde concepciones que surgen de su contexto social y cultural, se relaciona directamente con *lo que piensa de la enseñanza*, con cómo cree que debe ser —respecto al estudiante, lo que enseña, lo que transmite— y así mismo define lo que para él es el *objetivo de la enseñanza*, es decir, para qué sirve la enseñanza que en términos generales es entendida bajo una concepción de ayuda al estudiante.

Este pensamiento del docente que se configura desde estos tres temas viene a determinar e interactuar con la formación del docente, y aquí estamos hablando de cómo entiende que debe

ser su *aprendizaje de la enseñanza*, y en ese sentido *cómo se prepara para la enseñanza*; aquí están esas concepciones que determinan cuáles deben ser sus herramientas pedagógicas, de qué manera las apropian, aprenden o construyen, qué creen ellos que necesitan saber para poder enseñar y cómo gestionan ese conocimiento; de lo anterior depende su *método de enseñanza*, la forma de entender e interactuar con el estudiante, el manejo que da a los contenidos y los recursos que utiliza.

La labor del docente resulta estar mediada por los *criterios para selección y diseño de material didáctico*, que en el caso de los docentes de la EFMF es una actividad que les demanda mucho interés y vincula concepciones relacionadas con el agrado del estudiante y sus necesidades en cuanto al aprendizaje disciplinar; este material didáctico resulta afín a las *estrategias de clase*, ya que se relaciona directamente con la forma en que los docentes diseñan su estructura de clase y la dinámica de la misma.

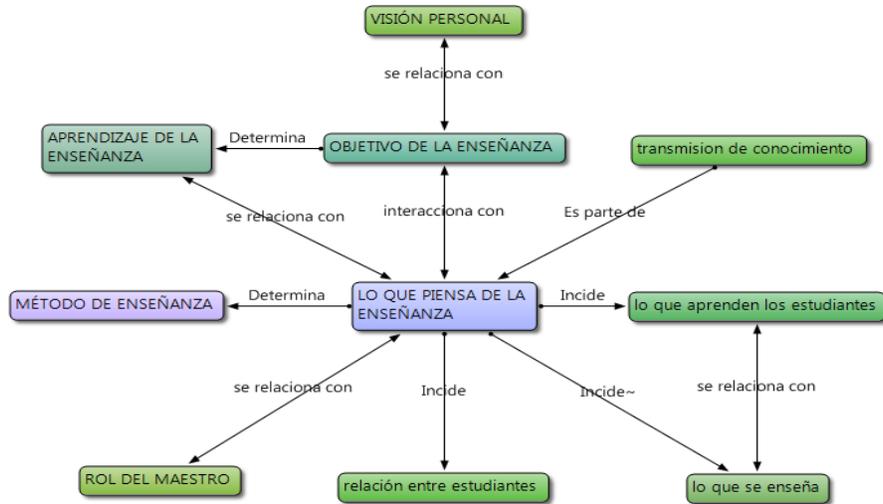
Miremos con un poco más de detalle las *concepciones de pedagogía musical* de los docentes de la EFMF.

La visión personal del docente, entendida como la forma en que se proyecta hacia los demás y construida desde tres dimensiones: la personal, desde la que aparecen sus ideas de empatía, disciplina, valores, ética, imagen personal y otras que le permiten adoptar posturas o proyectarse socialmente de manera correcta. La musical, que es finalmente en la que se basa su autoridad para la enseñanza de la música y que se ha hecho desde sus estudios y experiencias musicales. La de docente, que reúne las dos anteriores y desde la que busca ser agradable, empático, creativo, didáctico, lograr que los estudiantes se sientan bien y a la vez lleguen a los aprendizajes que considera pertinentes para ellos. Desde esta última se cimienta el objetivo de la enseñanza.

Los docentes coinciden en concebir el objetivo de la enseñanza no centrado en lograr solamente que los estudiantes desarrollen habilidades musicales, sino que su objetivo está visualizado en un desarrollo más integral del estudiante como persona; en ese sentido, cuando hablan prospectivamente de los estudiantes se enfocan en ellos como personas primero que todo, luego como profesionales —indiferente si se dedican o no a la música— y en tercer lugar lo musical, pero pensado desde la adquisición de una técnica apropiada que le permita una buena práctica y disfrute, así no sea de forma profesional.

Otra concepción nace de lo que piensan de la enseñanza; desde allí se visualizan como docentes amigos, piensan el rol del maestro cercano al estudiante desde la idea de la ayuda; centralizan al estudiante como persona y tienen en cuenta sus intereses, gustos y necesidades. Piensan que la enseñanza es la oportunidad de brindar espacios de crecimiento personal de sus estudiantes y de ellos mismos. También piensan en ser ese docente que ellos quisieran tener y no replicar a sus estudiantes las malas experiencias que ellos han tenido. Lo otro que piensan de la enseñanza, es que se aprende con el tiempo y el hacer cotidiano. Finalmente, los docentes piensan que la enseñanza es una acción de transmisión de conocimiento.

Veamos en la siguiente red cómo y de dónde se nutre la categoría lo que piensan de la enseñanza, y cómo se relaciona con esas otras categorías que le dan peso.

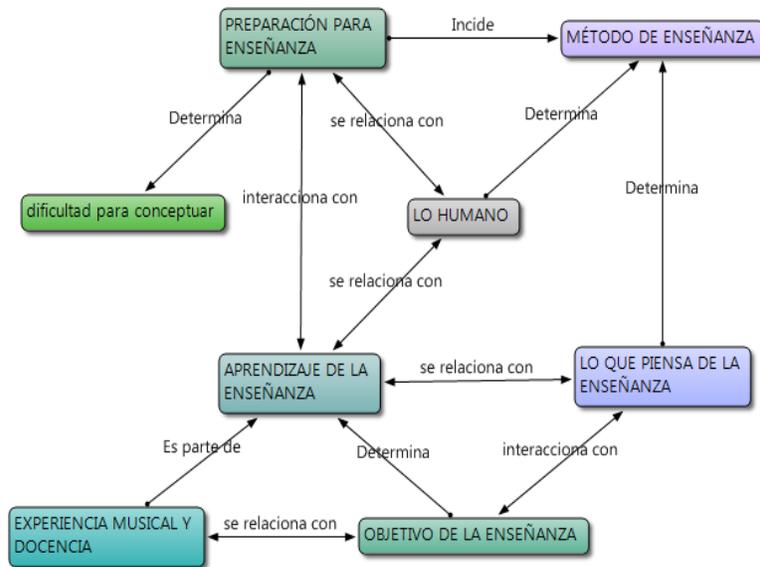


Red semántica 4. El pensamiento del docente.

Estas concepciones pedagógicas dan cimiento y definen otras —como veremos más adelante— referentes a su formación y realización de su labor docente. Desde estos pensamientos de los docentes se pueden establecer elementos importantes de lo pedagógico, como la pretensión de la labor de enseñanza, también determinar la intensidad de desarrollo de los estudiantes, y sin entrar en aspectos metodológicos se estructura la relación docente-estudiante.

De los docentes que participaron en este estudio, dos tenían formación pedagógica, es decir, realizaron formación como licenciados en música, y llama la atención que sus apreciaciones y pensamientos difieran muy poco de los demás docentes, ya que los docentes restantes han creado sus pensamientos desde sus experiencias y reflexiones, alejados de la conceptualización académica de lo pedagógico, y más de una forma intuitiva.

A continuación, en la red semántica podemos apreciar desde los vínculos entre las diferentes categorías emergentes, cómo se construyen las concepciones de la formación docente.



Red semántica 5. Formación del docente.

Una de las concepciones que también aparece es el cómo entienden ellos que debe ser el aprendizaje de la enseñanza, y allí aparecen tres formas de entender ese aprendizaje: desde su aprendizaje, es decir, parten de la forma en que ellos aprendieron, se valen de su experiencia propia como aprendices, esto en divergencia, en algunos casos, con las estrategias que hayan podido ser usadas por sus maestros. Otros parten de cómo les enseñaron, en este caso en concordancia total con las formas y estrategias que sus maestros desarrollaron con ellos. Otros en contravía de cómo les enseñaron, es decir, desde sus frustraciones, ya que algunos manifiestan que sus maestros utilizaron metodologías inadecuadas, que no generaban en ellos los conocimientos esperados. Por otra parte, algunos consideran que este aprendizaje se da desde su experiencia en la misma enseñanza (prueba y error), argumentan que el tiempo y la experimentación propia como docentes han dado los conocimientos apropiados para adelantar la labor de enseñanza. Y finalmente, todos con punto en común en que es importante el qué le gusta a los estudiantes y sus intereses; esto hace que se estén actualizando en información y desarrollando creatividad para que sus clases se contextualicen.

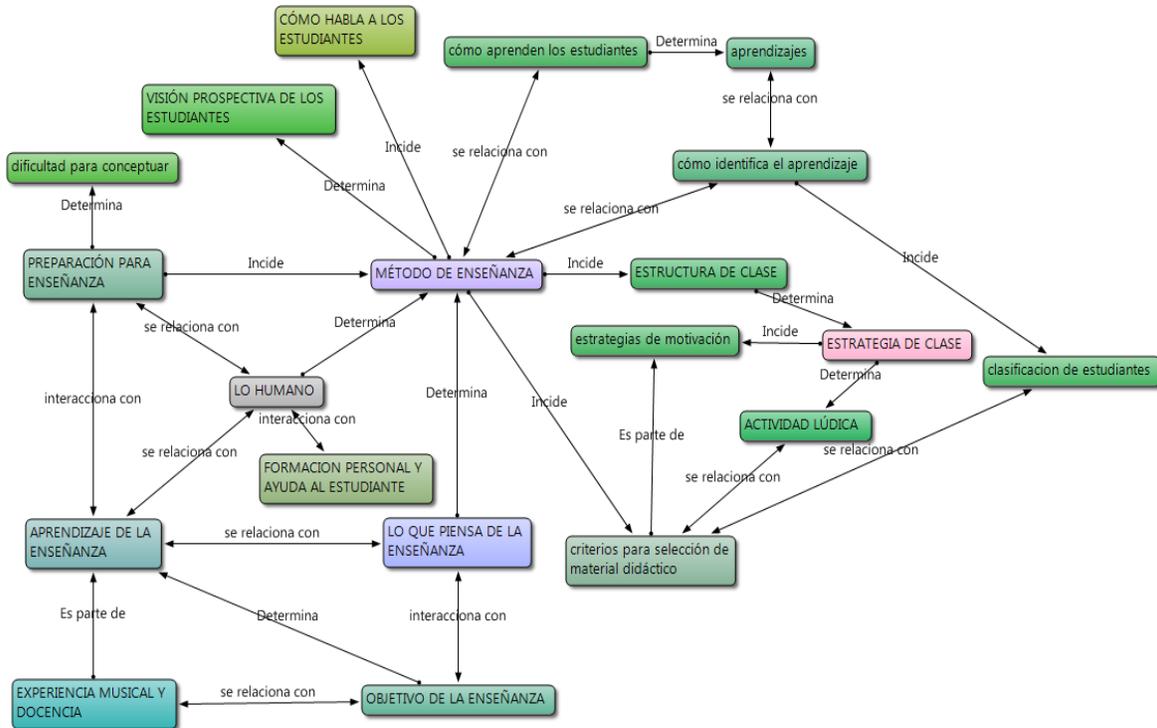
Continuando con la formación del docente, también es importante el cómo se concibe la preparación para la enseñanza, es decir, qué entiende el docente que debe saber para realizar la enseñanza, y en ese sentido las ideas van en tres líneas; la primera: algunos consideran que su formación disciplinar es relevante y suficiente; dicho de otra manera, su estudio personal como músico, rutinas y preservación de lo técnico y lo teórico. La segunda idea está relacionada con el estudio de lo pedagógico, teorías y metodologías; pero en este punto es prudente hacer una aclaración: si bien los docentes identifican este estudio como necesario, de igual forma reconocen que no lo hacen, que su acercamiento es muy poco y que más bien es una gran deficiencia en su formación, terminando en últimas en la primera idea, lo disciplinar. La tercera y última idea se aproxima hacia lo didáctico: los docentes consideran que deben investigar y actualizarse en lo que escuchan los estudiantes para poder acercar sus procesos de enseñanza al contexto de ellos. En términos generales, los docentes no mostraron dominio de conceptos pedagógicos; esto era evidente en sus respuestas porque preferían describir lo que hacían a llamarlo por el concepto o termino pedagógico.

De todo lo anterior se concibe un método de enseñanza en el que aparecen varios elementos claves para su construcción. El primero, tendría que ver con cómo entienden los docentes que aprenden los estudiantes, y en este punto la imitación y la repetición son los argumentos más usados, dentro de una enseñanza de carácter trasmisionista que parte principalmente de lo explícito y el magistrocentrismo. Por otra parte, está el uso del material didáctico, que en su mayoría ha sido diseñado o adaptado por los mismos docentes, quienes buscan motivar, facilitar y dinamizar el aprendizaje mediante recursos creativos y agradables, que puedan cubrir las necesidades y gustos de los estudiantes; estos materiales son pensados en

concordancia a las habilidades para el aprendizaje que los docentes identifican intuitivamente dentro de sus grupos.

Además de lo dicho anteriormente, es relevante el interés del docente por la formación personal y ayuda al estudiante; esta concepción es de mucho peso dentro del presente estudio. Los docentes buscan desde la clase de música ayudar en la orientación de los buenos comportamientos de los estudiantes, propender por el bienestar de ellos y propiciar buena convivencia, todo ello desde el entendimiento del otro como ser humano que puede tener dificultades diversas. Esta concepción del orden empático puede surgir de la idea de que la enseñanza en la EFMF también es una labor social, es decir, se sabe que no todos los estudiantes serán músicos profesionales, que muchos están allí desde el uso del tiempo libre o hobby, entonces enriquecer la enseñanza musical considerando el lograr “mejores personas” hace parte de su aporte formativo a los estudiantes como individuos y como miembros de una sociedad; es posible que esta idea de la enseñanza musical como ayuda formativa también esté apalancada en que la mayoría de estudiantes de la EFMF son de bajo perfil socioeconómico.

La siguiente red semántica permite observar los vínculos entre las diferentes categorías que inciden en la concepción del método de enseñanza de los docentes de la EFMF.



Red semántica 6. Método de enseñanza.

Dentro de las labores del docente está el diseño de sus *estrategias de clase*; se nota un interés de los docentes por generar varios momentos en su clase; estos se conciben desde la búsqueda de una clase dinámica que no caiga en monotonía; para ello piensan espacios que desde lo metodológico pasan de lo individual a lo colectivo, de lo teórico a lo práctico, de lo explícito a lo imitativo; de igual forma, contemplan las habilidades de aprendizaje de los estudiantes; entonces, hablan de momentos rítmicos o melódicos, visuales o auditivos, técnicos o interpretativos. Estos espacios han sido creados de forma intuitiva desde su experiencia docente, desde esa prueba y error que les ha permitido el tiempo que llevan en la enseñanza, y que ha sido su gran herramienta de aprendizaje de la enseñanza. Cada uno de estos momentos está direccionado desde el material didáctico, que se convierte en la herramienta central para toda la enseñanza; material que ha sido diseñado, creado, adaptado o seleccionado por el mismo docente;

toda la acción docente se desarrolla desde el material didáctico que ocupa un lugar importante en todo el hacer y pensar del docente.

Los docentes coinciden en que los *aprendizajes* que más valoran en sus estudiantes tienen que ver con su desarrollo y formación personal; de ahí su interés por el estudiante desde lo didáctico, lo metodológico y lo humano, entendiendo lo humano desde una enseñanza empática que se relaciona con el bienestar personal en aspectos como: salud, emocional, social. De igual manera, los docentes buscan desde su enseñanza potenciar a los estudiantes y motivarlos desarrollando en ellos hábitos que puedan ser útiles en su vida personal como la disciplina, constancia y humildad. Por supuesto que también están los aprendizajes musicales donde lo técnico y lo teórico ocupan un lugar relevante, ya que de ello depende el desempeño dentro de la EFMF y en un futuro profesional para muchos de ellos.

En la siguiente gráfica quiero mostrar cómo se parte de los conceptos primarios, que surgen de los docentes, desde sus pensamientos, prácticas, la forma de entender la enseñanza — desde allí emanan sus concepciones— las cuales se agrupan en unos temas convergentes resultantes de estos conceptos y dan pie a unas dimensiones generales desde las cuales se puede ver panorámicamente hacia dónde nos llevó la información.

La idea de esta estructura de datos es visualizar el tránsito y transformación de la información desde la lógica de la teoría fundamentada; este diagrama permite entender el proceso metodológico y la lógica del análisis que utilicé.

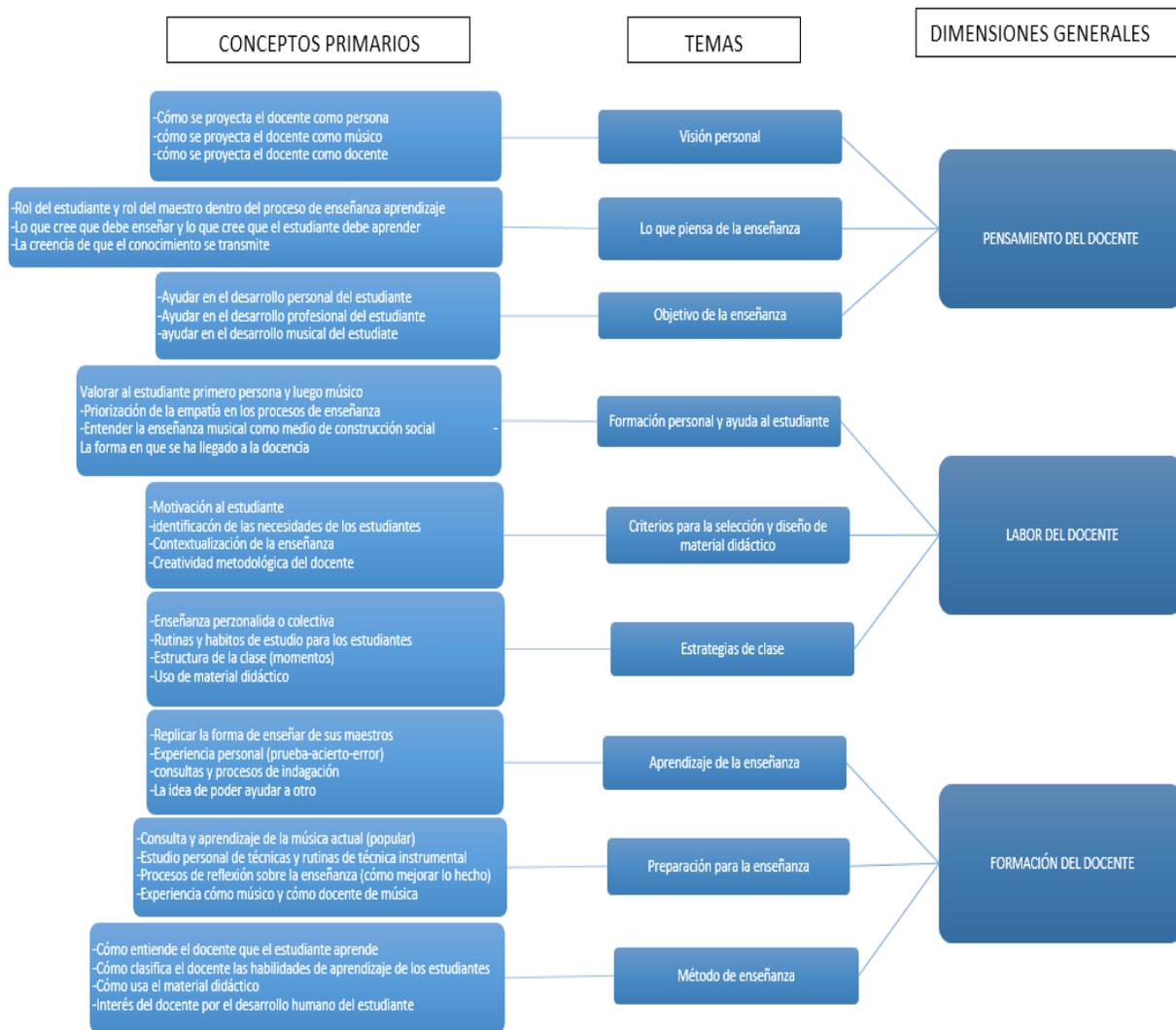


tabla 13. Estructura de datos. Diseñada por Giogia.

BIS¹⁴, LA TEORÍA

Mi teoría: en síntesis, y basándome en todo lo presentado hasta el momento, los docentes de música de la EFMF conciben la pedagogía musical como una labor posible desde sus saberes disciplinares, fundamentada en la didáctica y la empatía; piensan que se aprende desde su praxis diaria, y entienden la prueba y el error como el método de gestión del conocimiento pedagógico.

¹⁴ Es costumbre dentro del formalismo del concierto, que al final del programa de un solista, grupo instrumental o vocal, se haga la presentación de un tema corto en retribución a los aplausos del público.

Cimentan la mayoría de sus decisiones pedagógicas desde la empatía, esto fundamentado en dos razones: la primera, que desde su primer acercamiento a la enseñanza su principal motivación es la de ayudar al otro, y la segunda, que el currículo flexible de la escuela permite centrar la atención en la formación personal del estudiante y luego en la disciplinar.

REFERENCIAS

- Asprilla, L.(2010). *¿Cuánto es DO + RE?*. Bogotá, Colombia. Editorial universidad central
- Barriga, M. (2014). *La educación musical pública en Bogotá 1880-1920. Legislación, reglamentos y planes de estudios musicales*. El artista, (11). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/874/87432695012/>
- Casas, M. (2015). *Formación superior de educadores musicales: a propósitos de los 20 años de la ley 115 de 1994*. Ricercare (04), 08-18. Doi: 10.17230/ricercare.2015.4.1
- Comenio, J. (2012) *Didáctica magna*. 19a ed. México. Editorial Porrúa.
- Concejo municipal de Funza, 31 de mayo de 2016. “*Por medio del cual se aprueba y se adopta el plan de desarrollo del municipio de Funza, Cundinamarca para la vigencia 2016-2019 “de frente con la gente juntos avanzamos.”* Acuerdo No. 005. Recuperado de: www.concejo-funza-cundinamarca.gov.co
- Concejo municipal de Funza, 10 de diciembre de 1999. “*Por medio del cual se crea el establecimiento público Centro cultural Bacatá de Funza-Cundinamarca y se dictan oras disposiciones.*” Acuerdo No. 022. Recuperado de: www.concejo-funza-cundinamarca.gov.co
- Concejo municipal de Funza, 20 de diciembre de 2016. “*por medio del cual se modifica el acuerdo No. 022 de 1999*” Acuerdo No. 022. Recuperado de: www.concejo-funza-cundinamarca.gov.co
- Concejo municipal de Funza, 02 de agosto de 2005. “*por medio del cual se crea la escuela de formación de música del municipio de Funza y se modifica y adiciona el acuerdo No. 022 del 10 de diciembre de 1999.*” Acuerdo No. 002. Recuperado de: www.concejo-funza-cundinamarca.gov.co
- Cortes, R.(2006). *Ciudadanía, niñez y escuela, concepciones de maestros y maestras*.(Tesis maestría).Cinde, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Chunza, O. (2017). *Escuela de música, informe de gestión*. Centro Cultural Bacatá.
- Departamento nacional de planeación. (2002). *Fortalecimiento del programa nacional de bandas*

- de vientos, *Compes*. (3191). Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3191.pdf>
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia. Editorial Mac Graw-Hill
- Foro latinoamericano de educación musical.(30/03/2019). *Historia de FLADEM-Miembros y representantes*. Recuperado de WWW.fladem.info.
- Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lumen
- Gaitán, J. y Piñuel J., (1998) “*Técnicas de investigación en comunicación social*”. Madrid, Editorial Síntesis.
- García, L., Parra, F., Rodríguez, M., Parra, G., Voronkov, G.(2015). *Proyecto educativo de programa, música instrumental*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_2_43.pdf
- Gelves, B. (2016). *Evaluación de Resultados del Programa Colombia Creativa: Promoción de Profesionales en Artes 2008 – 2014 de Mincultura*, (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.
<http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/colombia-creativa/Paginas/default.aspx>
- Gioia, D., Corley, K., Hamilton, A. (2012). *Seeking qualitative rigor in inductive research*. Organizational research methods (16). 15-31. Doi <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Glocer, S. (2015). *Diccionario de términos musicales*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblioteca Nacional
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2010) “*Metodología de la investigación*”. Ed. 5. México. Editorial Mc Graw Hill. 2010 .Quinta edición.
- Martínez, V., Pérez, O. (2011). *La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios*. Revista electrónica de psicología. (14) 175-190. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/28899/26855>
- Ministerio de Cultura. (2002). *Plan nacional de música para la convivencia*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/343369829/Plan-Nacional-de-Musica-Para-La-Convivencia>
- Miñana, C. (Mayo de1991), *Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular*. (ponencia). Primer encuentro iberoamericano de educación musical. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/2412/7248/9857/escuelaymusica.pdf>
- Muñoz, A., Chávez, L. (2011)*La empatía: ¿un concepto unívoco?*. Semantic Scholar (2013) Doi <https://doi.org/10.25057/25005731.467>
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Reber, A. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. New York. Editorial Oxford University press.

Rodrigo, M., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid, España. Editorial Visor.

Sanches, J. Gaya, J. (2002). *la empatía en la docencia*. Recuperado de

<https://docplayer.es/135418535-La-empatia-en-la-docencia.html>

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.(2009) *registro calificado*.

Valencia, A. (1932) *Breves apuntes sobre la educación musical en Colombia*, Bogotá. Editorial A. J. Posse,

Willems, E. (1976) *L'oreille musicale. Tome I. La culture auditive, les intervalles et les accords*. Fribourg. Ed. Pro Música.

Willems, E. (1977) *L'oreille musicale. Tome II. La culture auditive, les intervalles et les accords*. Fribourg. Ed. Pro Música.